



Resultater fra Kartleggingsundersøgelse i Kristiansand kommune 2013

Nordahl, Thomas; Qvortrup, Lars; Hansen, Line Skov; Hansen, Ole

Publication date:
2014

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøgelse i Kristiansand kommune 2013*. (1 ed.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Thomas Nordahl
Lars Qvortrup
Line Skov Hansen
Ole Hansen

Resultater fra

Kartleggingsundersøgelse i Kristiansand Kommune 2013

FULM:

Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer. Vol. 1/2014

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Thomas Nordahl
Lars Qvortrup
Line Skov Hansen
Ole Hansen

Resultater fra

Kartleggingsundersøgelse i Kristiansand Kommune 2013

FULM:

Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer. Vol. 1/2014

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Resultater fra kartleggingsundersøgelse i Kristiansand Kommune 2013
Thomas Nordahl, Lars Qvortrup, Line Skov Hansen og Ole Hansen

1. udgave

1. udgivelse i serien FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer
En serie med empirisk, praksisrelateret uddannelsesforskning

Skriftserieredaktion:

professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
professor Lars Qvortrup, LSP, AAU

© Aalborg Universitetsforlag og forfatterne, 2014

Forfatterne:

- Professor Lars Qvortrup, leder af Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, LSP
- Professor Thomas Nordahl, leder af Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning, SePU
- Line Skov Hansen, videnskabelig assistent ved Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, LSP
- Ole Hansen, specialkonsulent ved Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, LSP

Redigering af rapport:

Thomas Nordahl og Ole Hansen

Layout:

Bodil Nordstrøm

ISBN: 978-87-7112-141-4

ISSN: 2246-4395

Udgivet af:

Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
F 96350076
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Forord | 6 |
| Resume: | 8 |
| Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune – FLiK | |
| Dansk Indledning | |
| Evidensinformert utvikling af læringsmiljøer | 11 |
| Kapittel 1: | |
| «Capacity building» i Norden og i FLiK | 13 |
| • Nordisk «Capacity Building» 13 | |
| • Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune (FLiK) 15 | |
| <i>Capacity Building i FLiK</i> 16 | |
| Kapittel 2: | |
| Sammenfatning av kartleggingsanalyse av barnehager og skoler | 19 |
| • Læring – barnehager 19 | |
| • Læring – skolene 20 | |
| • Inkludering og trivsel - barnehager 23 | |
| • Inkludering og trivsel – i barnehager og i skoler 23 | |
| • Forskjell mellom enheter - barnehager 24 | |
| • Forskjell mellom enheter - skoler 25 | |
| • Avslutning 26 | |
| Kapittel 3: | |
| Teoretisk tilnærming - et inkluderende perspektiv på pedagogisk praksis og læring | 27 |
| • Forståelse av de ulike inkluderingsarenaene 30 | |
| Kapittel 4: | |
| Metode og analyse | 33 |
| <i>Barns kompetanse og trivsel i barnehagen</i> 33 | |
| • Kartleggingsundersøkelsen i barnehagen 34 | |
| <i>Utvikling av spørreskjema</i> 35 | |
| <i>Etiske betraktninger</i> 36 | |
| <i>Barn som informanter</i> 37 | |
| <i>Gyldighet og pålitelighet og reliabilitet</i> 37 | |
| • Kartleggingsundersøkelsen i skolen 38 | |
| • Individ variabler 39 | |
| • Kontekstuelle variabler 39 | |
| • Frekvensanalyser 40 | |
| • Faktor og reliabilitetsanalyser 40 | |

- Variansanalyser og effektmål 40
- Reliabilitet 42
- Begrepsvaliditet 42
- Ytre validitet 42

Kapittel 5: Kartlegging av barnehagene i Kristiansand Kommune

43

- Framstilling av hovedresultater 43
Barns trivsel 43
- Generelle resultater 44
- Språklige ferdigheter 46
Barns sosiale ferdigheter 46
- Forskjeller mellom barnehagene i Kristiansand 48
- Trivsel 48
- Forskjeller mellom barnehager i barns språklige ferdigheter 48
- Sosiale ferdigheter 53
Likheter og forskjeller mellom gutter og jenter 54
Sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter 56
Oppsummerende vurdering 57

Kapittel 6: Kartlegging av skolene i Kristiansand Kommune

59

- Presentasjon av resultater 59
- Opplevelse av fagene matematikk og norsk 59
- Sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner, motivasjon og tilpasning 61
- Forskjeller mellom skoler 61
- Elevenes trivsel 62
- Relasjon mellom elev og lærer 64
- Vennskap og relasjoner mellom elever 66
- Motivasjon og arbeidsinnsats 68
- Skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk 70
- Alle elever skal ha et godt faglig læringsutbytte 72
Oppsummering – likheter og forskjeller mellom skolene 73
- Elevgrupperinger og praksis som utfordrer graden av inkludering 74
- Elever med vansker, problemer og diagnoser 74
- Elever som mottar spesialundervisning 75
- Spesialundervisning og elevenes kompetanse og situasjon i skolen 77
- Ansvarlig for spesialundervisningen 78
- Vurdering og konklusjoner 78
- Sosial inkludering 79
- Faglig inkludering 80
- Erfart (psykisk) inkludering 81
- Mulige utviklingsområder 81
Kjennskap til elevenes situasjon og læringsutbytte 82
- Reflektere og analysere egen praksis og elevenes læringsutbytte sammen med andre 82
- Alt er ikke like bra – anvend det som virker 82
- Innføring av standarder for god pedagogisk praksis 83
- Kollektiv kompetanseutvikling 83

Kapittel 7: Referanser

84

Forord

Dette er en avgrenset rapport basert på en kartleggingsundersøkelse på alle barnehager og skoler i Kristiansand Kommune. Rapporten har til hensikt å beskrive noen av de viktigste funnene i kartleggingen, og gjennom det peke på både sterke og mer utfordrende områder for barnehagene og skolene i Kristiansand. Videre er rapporten utformet for å kunne være et grunnlag for enkeltbarnehager og enkeltskoler som vil gå nærmere inn i sine egne resultater.

En kartleggingsundersøkelse som denne har sine begrensinger i forhold til å kunne peke på årsaker og sammenhenger. Til det er det behov for mer kvasieksperimentelle studier eller studier som foregår over tid. Men denne undersøkelsen gir imidlertid svar på at det er ulikheter i barnas og elevenes inkludering, trivsel og læringsutbytte, og det pekes på noen mulige sammenhenger og forklaringer på hvorfor det er slik. Disse mulige forklaringene bør drøftes videre på både kommunenivå og enhetsnivå. Kartleggingen inngår i det store forskningsbaserte utviklingsprosjektet FLiK (Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune), og den omfatter 71 barnehager med ca. 3500 barnehagebarn og 39 skoler med ca. 10500 skoleelever, samt ca. 2600 barnehagelærere, lærere, fagarbeidere og ledere samt ca. 85 fagpersoner fra tilknyttede veiledningsenheter som: PP-tjenesten (PPT), Pedagogisk Senter, Pedagogisk støtte for barnehager og Grunnskolens pedagogiske støttesystem (tidl. Alternative skoletilbud) samt medarbeidere fra Oppvekstsektorens administrative stab. Selve datainnsamlingen ble gjennomført våren 2013.

I denne rapporten presenteres enkelte av de generelle resultatene av kartleggingen. Resultatene har relevans både for aktørene i Kristiansand Kommune og for en bredere utdannelsesoffentlighet. Utover de generelle resultatene er det utarbeidet profiler for hver enkelt barnehage og skole, hvor enhetens ledelse via en digital resultatportal kan gå inn og studere styrker og utfordringer på enhetsnivå med hensyn til barnas og elevenes inkludering, trivsel og læringsutbytte på den enkelte skole eller barnehage.

Hensikten er at disse resultatene – både de overordnede og enhetsprofilene – skal danne grunnlag for intervensjoner i form av ledelses- og kompetanseutviklingsaktiviteter. Her representeres det prosjektet som kalles «Nordic Capacity Building». Ideen er at en i fellesskap formulerer noen overordnede, målbare utviklingsmål. Deretter gjennomføres en kartleggingsundersøkelse i likhet med den som presenteres her, og hvor både barn og elever, lærere og pedagoger og ledere medvirker.

Resultatet er at en kan gjennomføre utvikling av enheter og pedagogisk praksis på et evidensinformert grunnlag. Det navigeres ikke i blinde, en vet hva situasjonen er. Samtidig kan en sammenligne enhetene innbyrdes, slik at mulighetene for å lære av hverandre økes. Derved skapes det mulighet for «beste praksis» i et lærende fellesskap mellom barnehager og skoler i en kommune. Dette representerer et nytt trinn i den pedagogiske verden som kan sammenlignes med den utviklingen som har skjedd på helseområdet gjennom de siste 50 år.

Det er vår påstand at det med FLiK-prosjektet i Kristiansand er skapt et utdannelsesmessig paradigme hvor utvikling av enheter og pedagogisk praksis skjer på bakgrunn av forskningsbasert viten. Framtidens barnehagelærere, lærere, ledere og utdanningsmyndigheter får derved en mulighet for å være forskningsinformerte.

I første kapittel presenteres dette utdannelsesmessige paradigmet under overskriften «Nordic Capacity Building», samt en kort presentasjon av den metoden og de framgangsmåtene som anvendes i Kristiansand. I andre kapittel sammenfattes de generelle resultatene av kartleggingen. I de følgende kapitlene (kapitler 3, 4, 5 og 6) framlegges først den teoretiske rammen (kapittel 3), spesielt forståelsen av inkludering, dernest det metodiske grunnlaget (kapittel 4) og endelig en mer detaljert gjennomgang av analysen av barnehager (kapittel 5) og av skoler (kapittel 6).

Oppvekst har hatt et utkast til denne foreliggende rapporten. De formelle og faktuelle feil som ble påpekt, er rettet opp.

Der er mange aktører og partnere i det store forskningsbaserte utviklingsprosjektet, og alle har gjort et stort og nyttig arbeid for at den første kartleggingen er kommet i hus med svært tilfredsstillende svarprosenter på datainnsamlingen. En stor takk til alle, takk til Oppvekstdirektøren og hans ansatte og en særlig takk til FLiK prosjektledelsen ved Marianne Godtfredsen, Øivind Jacobsen og Bente Nyborg for et godt og konstruktivt samarbeide.

Lars Qvortrup, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen
 Februar 2014 Aalborg/Hamar

Resume:

Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune – FLiK

FLiK - prosjektet er satt i gang på bakgrunn av et vedtak i Kristiansand Bystyre den 13. desember 20012. Begrunnelsen er de siste års forskning om læringsmiljøets betydning for barns utbytte av tilbudet de får i barnehage og skole. Utfordringer som oppvekstsektoren står overfor, skal være gjenstand for systematisk analyse av situasjonen den enkelte enhet befinner seg i. I tillegg skal det utvikles konkret kunnskap om hvilken pedagogisk praksis dette krever. I februar 2013 ble det derfor gjennomført en større kartleggingsundersøkelse med en omfattende datainnsamling knyttet til faktorer med sentral betydning for læringsmiljøkvalitet. Dette ble gjort for å få en grundig innsikt i de utviklingsområder og utfordringer barnehager og skoler i Kristiansand har.

Det kanskje viktigste resultatet av datainnsamling og analyse er at det er en meget betydelig forskjell mellom de enkelte barnehager og de enkelte skoler med hensyn til trivsel, inkludering og læring. Hva barnehagene angår, er det markante forskjeller når det gjelder barnas trivsel og språklige ferdigheter. Disse forskjellene kan ikke forklares ut ifra forskjellene mellom de enkelte enheters sosio-økonomiske bakgrunn alene. Forskjellen er også større enn for eksempel forskjellen mellom gode og dårlige nasjoner i de internasjonale komparative undersøkelsene PISA og IEA. Det samme gjelder skolene hvor det er betydelige forskjeller mellom enhetene med hensyn til trivsel, sosiale relasjoner og skolefaglige prestasjoner. Resultatene viser at det er meget viktig å arbeide med ledelsesutvikling på tvers av enhetene. Samtidig gir disse resultatene et godt grunnlag for kartlegging, analyse og kvalitetsutvikling. Spesielt kan man peke på at ved å la barn komme til orde i spørreskjemaer, får man et godt grunnlag til å utvikle barnehager og skoler med utgangspunkt i barnas egne opplevelser av trivsel, inkludering og læring.

Prosjektet omfatter 71 barnehager med 3500 barn og 39 skoler med 10500 elever, ca. 2600 barnehagelærere, lærere, fagarbeidere/assistenter og ledere. Utover disse deltar ca. 80 fagpersoner fra tilknyttede støttefunksjoner som PPT, Pedagogisk senter, Pedagogisk støtteenhet for barnehager, Grunnskolens pedagogiske støttesystem og medarbeidere i oppvekstsektorens administrative stab.

Prosjektet representerer en helt ny strategi for utvikling av læringsmiljøer i barnehager og skoler. Istedenfor å gjennomføre utviklingsarbeidet ut ifra antakelser og tilfeldige data, baseres utviklingen i dette prosjektet på innsamlede data som forskerne har bearbeidet systematisk. Kunnskapen som prosjektet bygger på, er innhentet fra alle barn og unge, barnehagelærere, lærere, fagarbeidere/ assistenter og ledere.

Informasjonen omfatter trivsel, inkludering og læring i barnehagene og skolene i Kristiansand. Virkningen av en slik framgangsmåte er:

- aktørene har en sikrere kunnskap om hvorvidt de når de mål de har satt seg,
- det skapes ny forskningsinformert kunnskap om læringsmiljøutviklingen ved den enkelte enhet.

I dette korte sammendraget oppsummeres strategien for læringsmiljøutvikling i FLiK, "Capacity Building", og vi presenterer de sentrale forskningsresultatene fra den første kartleggingen av læringsmiljøene (T1).

"Capacity Building"

Den tenkemåten (for læringsmiljøutvikling) som utgjør "Capacity Building", er utviklet på grunnlag av erfaringene fra et stort forskningsprosjekt i provinsen Ontario i Canada. Der har man siden 2004 forsket på skoleutvikling i 5000 skoler på grunnlag av følgende tre prinsipper:

1. Alle enheter i oppvekstsektoren samler seg om felles målbare mål.
2. Målene skal først og fremst nås ved å styrke de profesjonelle voksnes kompetanser i barnehager og skoler – deres kapasitet.
3. Innsatsen til alle profesjonelle voksne skal bygge på forskningsbasert kunnskap. I mange år har pedagogisk arbeid foregått uten at kunnskapsgrunnlaget har vært tilstrekkelig systematisert og kvalitetssikret. I "Capacity building" strategien er virksomhetens utgangspunkt kjent for aktørene, de vet om de i kraft av den innsatsen de velger når sine oppsatte mål.

"Capacity Building" paradigmet forutsetter et tett samspill mellom personalet i de pedagogiske enhetene, administrasjonen og utdanningsforskningen. Alle parter enes om målene for læringsmiljøutviklingen. Forskerne leverer de data som prosjektet benytter. I tillegg bidrar forskerne med å støtte kompetanseutviklingen på den enkelte enhet.

Utover at forskningen leverer data for barn- og unges trivsel, inkludering og læring, utarbeides det også profiler for hver enkelt enhets resultater. Det betyr at forskningen gir grunnlag for bedre ledelse av endringsprosesser og at enhetene kan lære av hverandre.

Forskningsresultater

Våren 2013 ble den første datainnsamlingen gjennomført – en såkalt "nullpunktsundersøkelse". Den viser hvordan situasjonen er for alle barnehager og skoler i Kristiansand Kommune før de første tiltak settes i gang.

Nedenfor sammenfattes resultatene punktvis.

I datainnsamlingen har forskerne i tillegg til trivsel og inkludering, også sett på

læring i barnehager og skoler. Analysen viser at nesten en firedel av 4-5 åringene i barnehagen har mangelfulle språklige ferdigheter. Analysen viser også at en stor del av disse barna strever med å delta i sosiale fellesskap med andre barn. Selv om det naturligvis er forskjeller i hvordan barn utvikler seg, ser det ut til at andelen barn med mangelfulle språklige ferdigheter og sosial kompetanse er så stor, at det er grunn til å gjøre noe særskilt i forhold til hvordan barnehagen møter dette.

Hva elevers læring angår, er det også store forskjeller. Forskerne har i dette materialet særlig heftet seg ved et fenomen som har vært viet liten oppmerksomhet. Det er i begrenset omfang de samme elevene som liker både norskfaget og matematikkfaget. I forhold til den vanligste oppfatningen om at barn blir "skoletrette", tyder resultatene her på at de heller er "fagtrette". Det betyr at det er grunn til å fokusere på lærernes pedagogiske praksis og faglige kunnskap. Lærernes innsats spiller muligens en større rolle enn skoleslag, skolestørrelse og det generelle skolemiljøet.

Til slutt peker rapporten på resultatene når det gjelder barns trivsel og inkludering i barnehagen og skolen. Forskningsresultatene på disse områdene er interessante, ikke minst fordi de bygger på en analyse av barnas egne utsagn. Denne analysen viser at de fleste trives godt, men at over 10 % av barna i barnehagen sier at de trives dårlig. Barnehageansattes innflytelse på læringsmiljøet viser seg også å være av stor betydning.

Forskningsresultatene viser også at det er en klar fordeling mellom gutter og jenter i barnehagen; jenter trives bedre enn gutter. De samme mønstrene finnes i skolen. Resultatene viser også at hvis man spør lærere om elevers vansker, sier de at 28 % at guttene har problematisk atferd, mens dette gjelder kun for 18% av jentene. Det synes med andre ord at det er grunn til å arbeide med de profesjonelle voksnes normalitetsoppfatning og deres vurdering av gutte- og jenteatferd.

Oppsummert gir analysene av den omfattende informasjonen fra barnehager og skoler et viktig og nyansert bilde av trivsel, inkludering og læring i barnehager og skoler i Kristiansand. Flere av disse resultatene er unike for utdanningsforskningen, andre av resultatene bekrefter hva man allerede vet om læringsmiljøfaktorer. Men først og fremst gir resultatene et enestående grunnlag for den fremtidige utviklingen av læringsmiljøet i barnehager og skoler i Kristiansand Kommune.

Dansk Indledning

Evidensinformeret udvikling af læringsmiljøer

I Kristiansand Kommune i Norge gennemfører de en helt ny måde at udvikle børnehaver og skoler på. Projektet hedder FLiK, som står for "Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune". I stedet for at basere udviklingen på fornemmelser og tilfældige data, bad kommunen forskningscentret LSP på Aalborg Universitet om sammen med SePU på Høgskolen i Hamar at indsamle data fra alle børn, elever, børnehavelærere, lærere, fagarbejdere og ledere vedrørende trivsel, inklusion og læring i kommunens læringsmiljøer. Disse data bliver analyseret af forskere, som udformer profiler for skolers og børnehavers stærke og svage sider og udarbejder kvalitetsrapporter for kommunen. Herudfra beslutter man sig for pædagogiske indsatser i form af efteruddannelse, udviklingsprojekter med videre. Effekten er for det første, at aktørerne har en sikker viden om, hvorvidt de når de mål, de har sat sig, og for det andet at der skabes ny forskningsviden om udvikling af læringsmiljøer.

Projektet omfatter 71 børnehaver med ca. 3500 børnehavebørn og 39 skoler med ca. 10.500 elever. Hertil kommer ca. 2600 børnehavelærere, lærere, fagarbejdere og ledere samt ca. 85 fagpersoner fra tilknyttede vejledningsenheder. Den første forskningsrapport fra projektet er netop publiceret.

Det måske vigtigste resultat af dataindsamling og analyse er, at der er en markant forskel mellem de enkelte børnehaver og de enkelte skoler med hensyn til trivsel, inklusion og læring. Forskellene er betydeligt større end for eksempel forskellen mellem gode og dårlige nationer i de internationale komparative undersøgelser (PISA og IEA), og de kan ikke forklares ud fra forskelle mellem de enkelte institutioners socioøkonomiske baggrund. En af konklusionerne er, at man skal lade være med at fokusere så meget på "konkurrencen mellem nationer". Det er langt vigtigere at se på kvalitetsforskelle mellem de enkelte skoler og børnehaver og at fokusere på den enkelte skoles ledelse og pædagogiske kultur.

Et andet resultat er, at ca. en fjerdedel af de 4-5 årige børn i børnehaverne har mangelfulde sproglige færdigheder. Analysen viser også, at en stor del af disse børn ligeledes har vanskeligheder ved at indgå i det sociale fællesskab med andre børn. Selv om der naturligvis er forskel på børns udvikling, er andelen af børn med mangelfulde sproglige færdigheder og sociale kompetencer så stor, at der er grund til at sætte ind i forhold hertil.

Et tredje resultat er, at det kun i begrænset omfang er de samme elever, som både kan lide matematik og norsk. I forhold til den fremherskende opfattelse, at børn bliver

"skoletrætte", tyder analysen på, at børn snarere bliver "fagtrætte", dvs. trætte af et enkeltfag. Det betyder, at der er grund til at fokusere på den enkelte lærers pædagogiske og fagdidaktiske indsats, som tilsyneladende spiller en større rolle end det samlede skolemiljø, skoletype og skolestørrelse. Det betyder ikke, at skolen ikke spiller en rolle. Men det betyder, at den spiller en rolle, i det omfang den skaber en ramme for lærernes og pædagogernes fagprofessionelle indsats.

Endelig kan man pege på resultaterne for inklusion og trivsel. Én ting er, at over ti procent af børnene i børnehaverne siger, at de trives dårligt, dvs. ikke altid er glade og drilles af andre børn. En anden ting er, at der er en klar fordeling mellem køn, således at piger trives bedre end drenge. Men det virkelig tankevækkende er, at hvis man spørger lærerne om elevernes vanskeligheder, mener de at 28 procent af drengene er "problematiske", mens det "kun" gælder for 18 procent af pigerne. Der synes med andre ord at være grund til at arbejde med læreres og pædagogers normalitetsopfattelse og med deres syn på drenges og pigers adfærd.

Det overordnede budskab er imidlertid, at Kristiansand Kommune med dette projekt har taget hul på en helt ny måde at gennemføre udvikling af læringsmiljøer på. Vi kalder den "evidensinformeret" (i modsætning til "evidensbaseret"), fordi forskningen ikke fortæller, hvad lærere, pædagoger og skoleledere skal gøre, men giver dem et solidt grundlag for at træffe velinformerede beslutninger i forhold til, hvad de vil med skole og børnehave, og hvad deres egne erfaringer fortæller dem, at det er rigtigt at gøre. Vi kalder den "forskningsrelateret", fordi den giver forskningen nye, empiriske indsigter i forholdet mellem undervisning, ledelse, trivsel og læring. Vi kan se, at forskellene mellem de individuelle skoler og børnehaver tilsyneladende er langt vigtigere end "konkurrencen mellem nationer". Vi kan se, at alt for mange børn ikke stimuleres godt nok i børnehaven. Vi kan se, at den helt afgørende faktor er den enkelte lærers indsats med hensyn til fagdidaktik og klasseledelse. Og vi kan se, at der er grund til at se på læreres og pædagogers normalitetsopfattelse.

Kort sagt: Med et projekt som FLiK-projektet i Kristiansand kan vi gøre skoler og børnehaver bedre, samtidig med at vi styrker den empiriske skoleforskning.

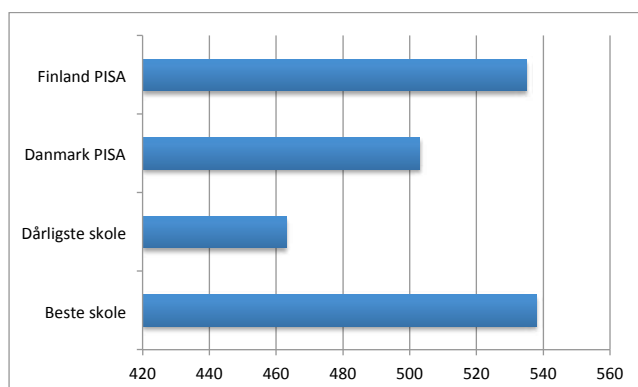


Illustration: Gennemsnittet af elevernes skolefaglige præstationer (norsk, matematik og engelsk) i den skole, der scorer lavest og højest i Kristiansand Kommune, sammenlignet med forskellen mellem finske og danske skoler i PISA. Forskellen mellem bedste og dårligste skole er på ca. 75 point. Forskellen kan ikke forklares af socioøkonomiske baggrundsfaktorer. Til sammenligning er forskellen mellem finske og danske skoler i PISA-undersøgelsen på godt 30 point, dvs. under halvdelen.

Kapittel 1

«Capacity building» i Norden og i FLiK

Nordisk «Capacity Building»

Inspirert av skoleutviklingen i provinsen Ontario i Canada (Levin 2010) vokser et nytt utviklingsparadigme fram i de nordiske landene: Capacity Building. Utgangspunktet for Capacity Building er at alle parter i fellesskap blir enig om et antall målbare mål for barns og elevers læring, utvikling og trivsel, dvs. en misjon for utdannelsessystemet. Forutsetningene for å nå disse målene er at den styrker barnehagelæreres, læreres og lederes pedagogiske kompetanser. Ledelsen skal sette ambisiøse mål med fokus på barnas læring og utvikling og på barnehagelæreres og lærernes stimulering og undervisning av barna. Det skal skapes et tett samspill mellom enheter og oppvekstadministrasjonen, slik at en arbeider ut fra felles målsetninger og utnytter spesielle ressurser på tvers av enheter. Så skal man også benytte seg av forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom pedagogiske metoder og læringsresultater og baserer den daglige innsatsen på veldokumentert viten om situasjonen i skolen og barnehagen, f.eks. i form av skole- og barnehageprofiler for læring, utvikling og inkludering.

Konseptet innebærer en kombinasjon av pedagogisk forskning, utvikling og kompetanseoppbygging til nytte for forskningen - i like stor grad som for det pedagogiske praksisfeltet.

Capacity Building paradigmet kan sammenfattes i tre punkter

- Felles, målbare målsetninger
- Individuelle og institusjonelle kompetanser
- Evidensinformert viten

For det første er Capacity Building paradigmet karakterisert ved at enheter og oppvekstadministrasjonen fellesskap utvikler felles, målbare målsetninger for barnehager og skoler. Til forskjell fra New Public Management defineres disse målsetningene ikke utfra målepunkt for et kontraktbasert forhold mellom institusjonen og administrasjonen, men utvikles og utformes av begge parter i fellesskap.

Det betyr at målene ikke skal nås med henblikk på å oppnå et særlig økonomisk tillegg, men med henblikk på å gjennomføre de målene som partene i fellesskap har identifisert. Med et begrep fra den kanadiske utdannelsesforskeren Michael Fullan representerer disse målene et "moral purpose" - en moralsk målsetning - for fellesskapet av barnehager og skoler i en gitt kommune (Fullan 2001).

For det andre er Capacity Building paradigmet fokusert på profesjonelle kompetanser. Grunnsynet er at målene bare kan nås hvis de ansattes og enhetenes profesjonelle kapasitet styrkes. Bakgrunnen for dette er at en av de mest komplekse oppgavene er å stimulere barnas læring og utvikling. Det betyr at barnehager og skoler er komplekse organisasjoner, som bare kan ledes og utvikles ved å styrke institusjonens og medarbeidernes evne til å håndtere komplekse utfordringer og oppgaver. Det er her en finner grunnlaget for paradigmet: Capacity Building.

Målet er å stimulere og utvikle barnehagelæreres, læreres og lederes profesjonelle kapasitet og barnehagers og skolars institusjonelle kapasitet. Dette prinsippet understøttes av utdannelsesforskning som bekrefter at den avgjørende forutsetning for barns og elevers læring, utvikling og trivsel er at de har dyktige barnehagelærere, lærere og ledere (Hattie 2013).

For det tredje hviler Capacity Building paradigmet på den overbevisning at læreres, barnehagelæreres og lederes innsats skal baseres på forskningsviten. Dels er det viktig å vite om de målene en har satt seg, faktisk blir nådd. Til dels gir utdannelsesforskning kunnskap om hvilke innsatser som virker best. Men grunnleggende sett er ideen at dersom en ønsker å ha praktikere med sterk profesjonell kapasitet, skal de ha evidensinformert viten å handle ut fra. Idealet er John Hatties begrep om "visible learning", dvs. idealet om å gjøre læring og utvikling gjennomsynlig for lærere, barnehagelærere og ledere, slik at de har det best mulige grunnlaget for å velge hensiktsmessige metoder i praksis (Hattie 2009).

Capacity Building paradigmet er grunnmodellen for den måten LSP (Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pedagogisk praksis) virker på. Forutsetningen er et tett samspill mellom barnehager og skoler, oppvekstadministrasjon og utdannelsesforskning. Alle disse partene utvikler i fellesskap de målene som skoleforvaltningen deretter sammen med enhetene gjør til kommunens og enhetenes felles mål for inkludering, trivsel og læring. Forskerne på LSP fasiliteter i tillegg til denne kompetanseutviklingen av både ledere, lærere og pedagoger.

Basert på data fra barn, barnehagelærere og lærere leverer forskerne videre det kunnskapsgrunnlaget som barnehager og skoler skal arbeide ut ifra. Dette leveres i form av en profil av den enkelte enhets sterke og svake sider når det gjelder utvikling av barns og elevers læring, utvikling og trivsel. Disse profilene påviser sammenhenger mellom pedagogiske innsatser og læringsutbytte. Samtidig stiller kommunen og enhetene sin informasjon til rådighet for forskerne. Dette til sammen gir innsikt i sammenhengen mellom på den ene side de voksnes undervisning, pedagogisk praksis og ledelse og på den annen side barnas læring, utvikling og trivsel styrkes, slik som det f.eks. dokumenteres i denne rapporten.

Der er tre idealer knyttet til dette paradigmet:

Det ene er det kunnskapsdynamiske idealet, på engelsk idealet om "Knowledge

Mobilization" (jf. Levin 2008). Både forskere og praktikere utvikler kunnskap, men de gjør det på forskjellige måter og i henhold til forskjellige kriterier. Det er forskernes oppgave å samle og validere denne kunnskapen og gi den vitenskapelig gyldighet og derfor kan brukes som grunnlag for nye, utdannelsesmessige innsatser.

Det andre er idealet om en rasjonell utdannelsesforskning. Dette betyr utdannelsesforskning som dels er kumulativ, dvs. ikke kun er fortolkende, men den akkumulerer ny viten over i den allerede eksisterende viten. Dertil er den anvendelsesorientert, dvs. bidrar til å styrke utdannelsesmessig praksis.

Det tredje kommer idealet om den myndige lærer og barnehagelærer. Idealet om profesjonell myndighet kan føres tilbake til det klassiske idealet om myndighet hos filosofen Immanuel Kant, hvor myndigheten berodde på evnen til å utøve dømmekraft. Den moderne, profesjonelle lærer eller barnehagelærer er kjennetegnet ved evnen til å utøve dømmekraft. Det vil si at hun eller han i kraft av viten og rutiner kan lede og tilrettelegge undervisning eller andre utviklings- og læringsorienterte aktiviteter på den måten som best mulig stimulerer eleven eller barnehagebarnet til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i overensstemmelse med de formål – de læringsmål – som er fastlagt for undervisningen eller den pedagogiske aktiviteten.

Konsekvensen er, med en viktig begrepsmessig forskjell, at undervisningen ikke er evidens *basert*, men evidens *informert*. Idealet er den profesjonelt myndige lærer.

En av de første kommunene i Skandinavia som har tatt «capacity building» til seg, er Kristiansand Kommune. Denne rapporten er det første resultatet av denne nye formen for evidens informert pedagogisk utvikling og kvalifisering av pedagogisk praksis.

Forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand Kommune (FLiK)

Formålet i Forsknings- og utviklingsprosjektet FLiK er å styrke utviklingen av læringsmiljøet i Kristiansand Kommunes barnehager og skoler, og å øke barnas læring, trivsel og faglige utbytte. Forutsetningen for å nå dette målet er at kommunens barnehagelærere, lærere, annet pedagogisk personale, ledelser, PPT-medarbeidere og andre kommunale ressurspersoner gjennom deres deltagelse i prosjektet utvikler sin profesjonelle kapasitet og kompetanser.

Dette skjer ved at:

- etablere en felles pedagogisk plattform for arbeidet med læringsmiljøutvikling på tvers av skoler, barnehager og PPT, samt andre kommunale initiativer
- utvikle læringsmiljøet i kommunens barnehager og skoler til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte
- redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging
- skape læringsfellesskaper som fremmer opplevd inkludering, trygghet og trivsel, og som reduserer mobbing

1 Legg merke til hvor radikalt dette paradigmet skiller seg fra det tradisjonelle forskningsformidlingsparadigme, hvor forskerne på universitet produserer forskningsviten, som de deretter "oversetter" og "formidler".

LSP inngår i FLiK som forskningspartner. Målet med forskningsdelen av prosjektet er å frambringe ny viten om betydningen for barns trivsel, læring og inkludering, og betydningen av at praktikere arbeider tett sammen med forskere og bruker forskningsbasert viten om hvorvidt og hvordan målene nås.

Forskningsprosjektet vil spesielt fokusere på betydningen av at:

- kompetente barnehagelærere/lærere utøver sin profesjon i forhold til klare, felles mål
- sterke, utviklingsorienterte enheter ledes med fokus på kjerneoppgavene i barnehagen/skolen
- barnehager, skoler, PPT og øvrige relevante fagområder arbeider tett sammen

Forskningsdelen omfatter en kvalitativ og en kvantitativ del. Den kvantitative delen består av to kartlegginger - T1 og T2 (T = tidspunkt). Den kvantitative forskningen beskriver progresjoner og effekt av innsatser, og leverer profiler for den enkelte skole eller dagtilbud som viser hvor en målrettet innsats bør settes inn. Den kvalitative delen består av utvalgte studier med temaer som identifiseres på bakgrunn av T1 og i samråd med forskningssamarbeidets styringsgruppe, samt fokusgruppeintervjuer med utvalgte medarbeidere.

Denne rapporten formidler som sagt resultatene av T1 og er et vesentlig bidrag til at det videre arbeidet i FLiK kan skje på et evidensinformert grunnlag.

Capacity Building i FLiK

Capacity Building tilnærmingen i FLiK-prosjektet innebærer i første omgang en felles kommunal innsats omkring arbeidet med pedagogisk analyse. Til denne innsatsen har Kristiansand Kommune mer spesielt valgt å arbeide med Thomas Nordahls pedagogiske analysemodell (Nordahl 2012). Hovedmålsetningen med lærere og barnehagelæreres arbeid med pedagogisk analyse er å etablere gode læringsmiljøer, hvor det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både faglig og sosial læring hos alle barn.

En vesentlig del av dette felles kommunale fokuset på pedagogisk analyse er å bidra til at skoler, barnehager – lærere og barnehagelærere – utvikler kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk.

Her er analysemodellen - og den systematikken den krever - et viktig virkemiddel (ibid.). I arbeidet med pedagogisk analyse er medarbeiderne i barnehager og skoler organisert i grupper. Formålet med arbeidet med pedagogisk analyse er at lærere og barnehagelærere i fellesskap får et redskap til å bli mere bevisst på og endre egen praksis.

Via pedagogisk analyse skal hver medarbeidergruppe i barnehagen og skolen arbeide mer systematisk med en problemstilling enn de som regel er vant til. Ved hjelp av systematikken i pedagogisk analyse blir de pedagogiske medarbeiderne i fellesskap *'hjulpet'* til ikke å gå direkte til handling. I stedet skal de, via de forskjellige faser i

analysemodellen, i fellesskap bli i det undersøkende og avklarende feltet, innhente informasjoner, lage analyser og sammen velge handling.

Pedagogisk analyse er dessuten en måte å sikre at valgene som skal bidra til å endre praksis på er basert på den beste tilgjengelige viten. Gjennom arbeidet med pedagogisk analyse og den struktur dette fordrer, er målet likeledes å utvikle og kvalifisere teamsamarbeidet i kommunens skoler og dagtilbud, idet et effektivt profesjonelt læringsfellesskap har kapasiteten til å framme og opprettholde alle profesjonelles læring i barnehage/skole-fellesskapet med det kollektive formål å øke barns læring (Albrechtsen 2013).

Via arbeidet med pedagogisk analyse er hensikten at det skapes et samarbeid i den enkelte gruppe hvor det å ha mot til å være åpen med at man ikke alltid lykkes pluss det å være reflekterende over andres eller egen praksis, løfter den enkelte barnehagelærerers/lærers individuelle kompetansenivå. (Hargreaves & Fullan 2012).

Utgangspunktet for arbeidet med pedagogisk analyse er forskjellige kompetanseutviklingsforløp for kommunens lærere, barnehagelærere, gruppeledere og kommunale ressurspersoner (veiledere) basert på såkalt «blended learning» med workshops og e-læringsmoduler. LSP har i 2013 vært ansvarlig for utdanning de enkelte enheters gruppeledere og kommunale veiledere. Disse kompetanseforløpene har vært et viktig utgangspunkt for det kommunalt forankrede kompetanseforløpet i pedagogisk analyse som alle kommunenes 2600 pedagogiske medarbeidere i barnehager og skoler gjennom høsten 2013/våren 2014 som kommunen selv gjennomfører.

I både tilretteleggelsen og gjennomføringen av de mange forskjellige kompetanseforløp samarbeider LSP tett med den lokale prosjektledelsen i FLiK, med henblikk på å skape en sterk kommunal forankring både under prosjektperioden og etter forsknings- og utviklingsprosjektets avslutning i 2016. FLiKs prosjektledelse muliggjør i denne sammenheng gjennom prosjektperioden bl.a. faglige fora for gruppeledere, veiledere, og inngår på samme vis som sparringspartnerledelse for den enkelte enhet.

Der vil i forsknings- og utviklingsprosjektet på sikt bli utviklet nye og supplerende kompetanseforløp med grunnlag i noen av de utfordringene som resultatene fra T1 peker på, og som det vil være opplagt for oppvekstsektorens enheter å arbeide videre med. Det er hensikten at det systematiske samarbeid som oppbygges via barnehagene og skolenes pedagogiske analysegrupper, kan være rammen om et profesjonelt teamsamarbeid hvor gruppene:

- samarbeider systematisk og fokuserer på elevenes utvikling, læring og trivsel
- har øye for å fremme og vedlikeholde læring og utvikling hos alle enhetens profesjonelle
- skaper ny viten via en felles undersøkende tilnærming til praksis
- analyserer og anvender data som grunnlag for refleksjoner og profesjonell utvikling

Utover et sterkt fokus på kompetanseutvikling av kommunens medarbeidere og kommunale ressurspersoner, er det i FLiK-prosjektet et sterkt fokus på kompetanseutvikling av ledelsene i barnehager og skoler. Denne kompetanseutviklingen foregår løpende på felles ledersamlinger for barnehager og skoler. Innholdet på disse samlingene følger de behov og oppgaver som den enkelte ledelse dels har i forhold til generelle ledelsesoppgaver og utfordringer, og i forbindelse med skolens eller barnehagens arbeid med pedagogisk analyse. Det innbefatter også det ledelses- og utviklingsarbeidet som resultatene fra T1 er med på å synliggjøre på den enkelte enhet.

I forbindelse med kompetanseforløpet for ledelser i skole og barnehage er det i prosjektet utarbeidet et nabolagsnettverk hvor ledelsene fra skoler og barnehager i mindre grupper sammen kan diskutere og inspirere hverandre i forhold til de ledelsesoppgavene og utfordringene som bl.a. resultatene fra T1 viser

Kapittel 2:

Sammenfatning av kartleggingsanalyse av barnehager og skoler

I forbindelse med kartleggingsundersøkelsen er det utarbeidet en kommuneprofil som viser et samlet bilde av forholdene i kommunens barnehager og skoler. Utover den samlede kommuneprofilen er det imidlertid utarbeidet profiler for hver enkelt barnehage og skole. Disse barnehage- og skoleprofilene inngår ikke i den generelle rapporten, men er tilgjengelige for den enkelte enhets ledelse via en digital plattform.

Det er videre viktig å nevne at utsagn om trivsel, inkludering og læringsutbytte ikke bare bygger på utsagnene til de voksne, men også på barnas og elevenes egne utsagn. Det betyr at vi beskriver trivsel, inkludering og læringsutbytte i nøye samsvar med hvordan barna selv opplever det. Det medfører at vi kan sammenligne de voksnes bilde av barnas og elevenes trivsel, inkludering og læringsutbytte med barnas og elevenes egne opplevelser av dette.

Læring – barnehager

Når det gjelder barnas læring i barnehager, har vi fokusert oss på utviklingen av språklige og sosiale ferdigheter. Resultatene viser at det er store forskjeller på 4-5 åringers språklige ferdigheter. Mange har et hensiktsmessig, funksjonelt og alderstilpasset språk. Imidlertid skårer ca. 23 prosent av 4-5 åringene i undersøkelsen så lavt at de har mangelfulle språklige ferdigheter. De har utfordringer med å uttrykke seg og forstå språklig kommunikasjon. De har problemer med å benytte fulle setninger, og forstår bare i begrenset omfang benektende utsagn og har mangelfull begrepsforståelse.

En finner det samme resultatet når en undersøker barnas sosiale kompetanser. De fleste har gode ferdigheter, men en relativt stor gruppe med 4-5 åringer har så lave kompetanser at de har vanskeligheter med å inngå i det sosiale fellesskapet med andre barn, og i læringsfellesskap med andre barn og med barnehagelærerne.

Hvis en sammenligner språklige og sosiale ferdigheter, ser en at det er en positiv korrelasjon mellom de to. Det betyr at barn med høye språklige ferdigheter også har høye sosiale kompetanser, mens barn med lave språklige ferdigheter også har lave sosiale kompetanser. Ut fra materialet kan vi ikke si om det er kausale sammenhenger mellom de to, men det er mye som tyder på at de to typene ferdigheter gjensidig er betinget av hverandre.

For å ha god sosial kompetanse må en kunne et funksjonelt språk. Sett omvendt forutsetter språktilegnelse at en har sosiale kompetanser. Det betyr at språkstimulering har betydning for barnets samlede livsdyktighet og sosiale kompetanser. Særlig i forhold til barn som ikke stimuleres tilstrekkelig i språklig omfang hjemme, ligger der her en viktig oppgave for barnehagen.

Endelig finner en noen markerte forskjeller på gutter og jenter hva angår kommunikasjon og språk, sosial kompetanse og trivsel. På alle områdene skårer jentene bedre enn guttene. Hvis en spør barna selv, sier langt flere jenter enn gutter at de trives i barnehagen. Denne forskjellen avspeiles i svarene til de voksne. De vurderer jentenes ferdigheter klart høyere enn guttenes.

Som det framgår nedenfor, gjenfinner en denne markerte forskjellen mellom jenter og gutter i skolen. Igjen kan vi ikke si om det foreligger noen kausal forbindelse mellom de to, man vi kan slå fast at både barnehager og skoler tilsynelatende favoriserer det en kan kalle jenteoppførsel. Først hvis en gjennomfører longitudinale studier kan den nærmere forbindelsen mellom barnehage og skole avdekkes (Nordahl og Qvortrup 2012).

Læring – skolene

Formålet med å gå på skolen er at det enkelte barn skal utvikle sine faglige, sosiale og menneskelige kompetanser. Formålet er læring, ikke bare i faglig forstand, men også i forhold til at det enkelte barn skal utvikle seg til å delta aktivt som medborger i det nasjonale og lokale demokratiet og til å bli et livsdyktig individ i samspill med andre mennesker. Vi vet fra internasjonal utdanningsforskning at barnas egne kognitive og sosiale ressurser spiller en avgjørende rolle, men at den nestviktigste faktoren er lærernes og pedagogenes kompetanser, dvs. deres evne til å stimulere barnet til å oppnå de best mulige læreresultatene (Hattie 2013).

Som indikator for om forutsetningene for at nå dette formålet er til stede, har vi sett på hvordan elevene kan like forskjellige skolefag. Resultatet er at de fleste elever sier at de liker de to kjernefagene norsk og matematikk. Imidlertid er det for begge fags vedkommende nesten en femtedel av elevene som ikke liker faget. Dette har naturligvis konsekvenser for læringsutbyttet.

Samtidig skal en imidlertid se på følgende forhold:

- For det første er det kun i begrenset omfang de samme elevene som liker både matematikk og norsk.
- For det andre framgår det at det er sterk sammenheng mellom elevenes skolefaglige prestasjoner på den ene siden i matematikk og norsk, og på den andre siden deres motivasjon og arbeidsinnsats.
- For det tredje er det en relativt sterk sammenheng mellom elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk på den ene siden og på den andre deres sosiale kompetanse og tilpasning.

Funn som kan fortolkes og perspektiveres på følgende måte:

Det er bare i begrenset omfang de samme elevene som liker både matematikk og norsk.

Dette funnet betyr at en skal være forsiktig med å si at noen elever liker skolen eller undervisningen, mens andre ikke gjør det, dvs. at elever er «skoletrøtte». De fleste elever liker spesifikke fag. Når det snakkes om at barn kan være «skoletrøtte», burde en snarere snakke om at barn er «fagtrøtte».

Det er med andre ord faget og den enkelte lærers formidling av faget som er avgjørende, snarere enn at det er skolen som sådan. Det bekreftes av John Hatties omfattende studier, som sier at «skole-effekter», som skolens type – enten den er privat eller offentlig, fungerer i overensstemmelse med det ene eller andre verdisetet – at det spiller en beskjeden rolle, og at det samme gjelder skolens størrelse. Det er relativt beskjeden forskjell på små og store skoler.

Det avgjørende er hvilke rammer for og ressurser til undervisningen som gis (Hattie 2013), hvilket betyr at store skoler kan være bedre enn små skoler for så vidt som ressursene og mulighetene for spesialisering og arbeidsdeling på store skoler utnyttes. Skolens og skoleledelsens kjerneoppgave er å skape rammer og forutsetninger for god, læringsstimulerende undervisning, blant annet gjennom pedagogisk ledelse, dvs. en ledelse som fokuserer på utvikling av pedagogiske kompetanser, skaping av et felles faglig språk og identifikasjon av klare og ambisiøse mål for elevenes læring.

Det avgjørende er med andre ord ikke skoletype og størrelse, men den enkelte lærers formidling av faget. Gir læreren respons på sine intervensjoner i form av formativ evaluering? Er lærerens faglige og pedagogiske troverdighet høy eller lav? Leverer læreren det som Hattie kaller «micro-teaching», dvs. en kombinasjon av teori, demonstrasjon, praksis, tilbakemelding og trening? Er læreren klar i sin undervisning og gir han eller hun tilbakemelding om elevens læring? (Hattie 2013)

Den avgjørende rollen som skolen spiller som institusjon, er om den i kraft av skoleledelse og skolekultur understøtter disse aktivitetene. En skole er med andre ord så god eller så dårlig som den undervisningen som lærerne yter.

Det er en sterk sammenheng mellom på den ene siden elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk og på den annen side deres motivasjon og arbeidsinnsats.

Når det gjelder sammenhengen mellom elevens skolefaglige prestasjoner og deres motivasjon og arbeidsinnsats, understøttes dette funnet av resultatene til John Hatties analyser. Han påpeker at motivasjon definert som forventning til læringsprestasjoner er en avgjørende forutsetning for å oppnå et høyt læringsutbytte. Ja, den enkeltfaktoren som spiller den største rollen for læringsutbyttet er, iflg. Hattie, om elevene har høye forventninger til seg selv med hensyn til deres læringspotensiale.

Lærerenes avgjørende rolle er derfor, som Hattie uttrykket det, «å finne ut av hva elevene kan gjøre, og få dem til å overgå sitt potensiale og behov» (Hattie 2013: 139).

Hattie skjelner mellom fire aspekter angående elevenes egne forventninger: Deres forståelse av egen kompetanse, deres attribusjon, deres motivasjon og deres egne målsetninger (Hattie 2013: 79-82). Alle disse aspektene ved elevenes forventninger av seg selv kan læreren påvirke.

Elevenes *forståelse av egen kompetanse* defineres som hans eller hennes tro på at læringen kan lykkes eller tro på egen kapasitet. Hvis en har en høy tro på egen kapasitet, har en større tilbøyelighet til å kaste seg ut i krevende oppgaver. Derfor er det viktig at læreren styrker elevenes tro på at læring er mulig gjennom egen arbeidsinnsats.

Attribusjon handler i stor grad om hva eleven har fokus på når hun lykkes eller ikke lykkes. Mange elever har f.eks. fokus på at de har vært uheldig med prøve når resultatet ikke har vært bra. I forhold til dette er det viktig å definere læringen og på presis måte tilrettelegge oppgavene i forbindelse med læringen slik at eleven får fokus på egen innsats og ikke på omgivelsene.

Motivasjon betinges av indre eller ytre belønninger: Er læring en kilde til tilfredsstillelse, og utløser den ytre belønninger i form av anerkjennelse, høye karakterer eller lignende? Som Hattie understreker så må en som lærer bestrebe seg på at balansen flyttes i retning av indre motivasjon.

Egne målsetninger handler om å sette slutt- og delmål for læringen. En må skjelne mellom prestasjonsmål, hvor elevenes målsetning er å overgå de andre, sosiale mål hvor elevenes målsetning er å nå sine egne mål sammen med andre, og selvmålsetninger hvor målet er å overgå sine egne tidligere prestasjoner. I alle tilfelle er det viktig at læring er synlig for eleven.

Vi ser altså at den positive korrelasjonen mellom motivasjon og skolefaglige prestasjoner er en empirisk bekreftelse av Hatties funn, og vi ser hvordan en med Hatties kategorier kan operasjonalisere denne sammenhengen i forhold til ens undervisningsatferd som lærer.

Der er en relativt sterk sammenheng mellom elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk på den ene side og på den andre deres sosiale kompetanse og tilpasning.

Dette kan fortolkes på den måte at det er viktig at lærerne minimerer såkalt læringshemmende atferd i klassen, og gjennom god klasseledelse skaper klare rammer for undervisningen, slik at der er fokus på læring og ikke på alt mulig annet. Dette er nemlig forutsetningen for at elevene kan styrke sin sosiale kompetanse i læringsfellesskapet.

I slike forhold kan en undre seg over at Hattie bare plasserer «klasseledelse» på en plass som nr. 42 i listen over påvirkningsfaktorer (Hattie 2013: 290). Kanskje skyldes det at Hattie definerer denne kategorien relativt snevert, jf. at kategorier som «klasseromsatferd» (nr. 16) og «undervisningsstrategier» (nr. 23) ikke inngår i kategorien «klasseledelse».

Imidlertid skal en, som vi utdyper senere i rapporten, være oppmerksom på at det også kan være den motsatt rettede sammenhengen: at sosial tilpasning forutsetter anerkjennelse av gode prestasjoner: I den forbindelse må lærere være oppmerksomme på at de ikke alene favoriserer elever med på grunnlag av deres forhold til lærernes normer for hensiktsmessig sosial atferd.

Inkludering og trivsel - barnehager

Når en skal vurdere om barn trives i barnehagen og om der er en høy grad av inkludering, kan vi i denne undersøkelsen bygge på barnas egne utsagn, fordi 4-5 åringene selv har fylt ut tale- og grafikkbaserte spørsmål som besvares ved å trykke på en glad, nøytral eller sur smiley. Resultatene viser at resultatene er pålitelige. Gyldigheten av undersøkelsene er med andre ord god. Hva angår diskusjonen om påliteligheten av barnas svar er det vår holdning at menneskers opplevelse i prinsippet alltid er sant, selv om det naturligvis skal fortolkes annerledes når det er snakk om mennesker på 4-5 år enn når det er snakk om voksne mennesker.

Ifølge barna selv trives de fleste barn godt i barnehagen. Imidlertid viser tallene at ca. 13 prosent av barna vantrives: De svarer at de ikke alltid er glade for å gå på barnehagen, og at de utsettes for erting fra andre barn. Ca. 40 prosent av barna svarer ja til at de opplever å bli ertet i slik en grad at de blir lei av det.

Inkludering og trivsel – i barnehager og i skoler

En av analysens bemerkelsesverdige resultater fra barnehager og skoler gjelder inkludering. De aller fleste er enige om at det er av stor verdi å søke å oppnå størst mulig grad av inkludering. For å kvalifisere og operasjonalisere dette målet har vi i forskningsgruppen inndelt inkludering inn i tre forskjellige faktorer (Qvortrup 2012):

- Fysisk inkludering (formelt opptak i den enkelte skole eller klasse)
- Sosial inkludering (aktiv deltakelse i fellesskapet)
- Psykisk inkludering (opplevet inkludering)

Samtidig kan en skjelne mellom forskjellige inkluderings- og eksklusjonsarenaer, f.eks. undervisnings-fellesskap, voksen-elev fellesskap, elev-elev fellesskap og fellesskap utenfor skolen.

Med slike distinksjoner blir det lettere å iakttå om inkludering lykkes, og hvordan sammenhengen er mellom inkludering og eksklusjon i forskjellige sosiale arenaer. Først og fremst muliggjør disse distinksjonene imidlertid at elevens og barnets egen opplevelse, som registreres fordi elever og barn selv fyller ut spørreskjemaet som inngår i besvarelsen av spørsmålet om inkludering, lykkes.

Det faller en i øynene at det er store forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til inkludering. 9,1 prosent av guttene får spesialundervisning, mens bare 4-7 prosent av jentene gjør det. Når en spør lærerne om elevenes vanskeligheter er det 28,4 prosent av guttene som anses å være problematiske, mens «bare» 18,2 prosent av jentene blir slik ansett. Især i kategorien «atferdsproblemer uten ADHD» (dvs. ikke-diagnostiserte atferdsproblemer) skårer guttene høyt.

En kan naturligvis forholde seg til disse tallene med å si at gutter er mer urolige og er derfor vanskeligere å inkludere enn jenter. Men hvis en flytter blikket fra elevene til lærerne, kommer en annen fortolkning, nemlig at elevene tilsynelatende blir sett gjennom briller som i større grad anerkjenner jenters enn gutters atferd. Som det tidligere er blitt påvist ut fra data om det i danske barnehager, tilgodeses jenteatferd i langt høyere grad end gutteatferd. Kan hende ligger forklaringen delvis i at moderne oppdragelse og undervisning med fokus på teoretiske og analytiske kompetanser tilgodeser det som ut fra tradisjonelle kriterier kategoriseres som jenteatferd, og som jenter kanskje i kraft av deres oppdragelse og sosialisering lever bedre opp til.

Dertil kommer at hvis det er problemer i en barnegruppe eller i en klasse, er det adskillig lettere å fjerne den umiddelbare årsaken til problemet, nemlig det angivelig urolige, læringshemmede barnet eller eleven, enn det er på andre måter med pedagogiske aktiviteter eller hvordan undervisningen nå foregår. Det er lettere å gjøre problemet og løsningen til noe som foregår i omverdenen enn noe som er betinget av barnehagelærere og læreres egen praksis, og som de derfor er nødt til å endre.

Endelig må det understrekes at f.eks. henvisning til spesialundervisning tilsynelatende bare løser et umiddelbart problem for læreren eller barnehagelæreren, men ikke de problemene som eleven har. Tallene fra Kristiansand viser her at de elever som mottar spesialundervisning, ligger markert lavere enn elever som ikke mottar spesialundervisning, både hva angår skolefaglige prestasjoner, motivasjon, tilpasning og trivsel.

Forskjell mellom enheter - barnehager

Det siste vil vi påpeke er den svært store forskjellen mellom de enkelte barnehager og skoler i Kristiansand.

Resultatene av undersøkelsen viser at forskjellene mellom barnehager er enda større enn forskjellen mellom skoler. Det er barnehager hvor barnas gjennomsnittlige trivsel er markert dårligere enn i barnehagene som skårer høyest. Ja, forskjellen er så stor at de svakeste barna i de beste barnehagene ligger på et nivå som tilsvarer gjennomsnittet i de dårligste barnehagene.

En kan enten velge å søke forklaringen hos barna, dvs. at noen barnehager har barn med svakere gjennomsnittlig forutsetninger enn andre barnehager. Naturligvis er det forskjell på de sosioøkonomiske forutsetningene for barn fra forskjellige deler av Kristiansand. Men selv hvis en veier resultatene i forhold til disse ulike forutsetningene, forklarer det bare en liten del av kvalitetsforskjellene.

Derfor tyder mye på at forklaringen også – eller at forklaringen snarere – ligger i forskjellene mellom de aktivitetene som foregår i barnehagene, mellom ulike former for pedagogisk praksis og mellom forskjeller i det generelle læringsmiljøet. Uttrykt i den alminnelig brukte 500 poeng skalaen (hvor gjennomsnittet er 500 poeng) er det laveste skåre for trivsel i en barnehage 410 poeng, mens det høyeste skåre er 590 poeng². Denne forskjellen må betegnes som uvanlig stor, og den gir anledning til at forskjellene drøftes og at en forsøker å tilrettelegge kompetanseutvikling og læring i forhold til «beste praksis». Forskningsmessig gir det anledning til å lage komparative studier basert på kvalitative analyser av pedagogisk praksis, det generelle læringsmiljøet og ledelsen i de beste og de dårligste barnehagene.

De samme store forskjellene finner en hvis en måler barnas språklige ferdigheter. Her er den laveste og høyeste skåren 399 og den høyeste skåren 600, dvs. en enda større forskjell. Denne forskjellen er likeledes større enn forskjellene mellom skolene i Kristiansand, og det er grunn til å ta så store svingninger alvorlig.

Utover å sette fokus på læring, trivsel, pedagogisk praksis, læringsmiljø og ledelse, bør dette bety at en må gi opp ideen om «privatpraktiserende barnehager». Det er svært positivt at kommunen har besluttet seg for å skape bevis for den pedagogiske og trivselsmessige kvaliteten i enhetene, og resultatene bør benyttes, ikke til å peke ut den enkelte institusjonen, men til å gjennomføre formativ evaluering, dvs. til å bruke resultatene til å lage kartlegging og analyse og på denne basis å forbedre barnehagenes sosiale og pedagogiske praksis med fokus på:

- Pedagogisk innhold
- Proaktiv barnehagepraksis
- Språklige ferdigheter
- Sosiale ferdigheter
- Læringsmiljø
- Samarbeid mellom barnehagen og hjemmet.

Forskjell mellom enheter - skoler

Hva angår skolene gjør forskjellen mellom enhetene seg gjeldende for mange av de faktorene som er blitt undersøkt, f.eks.:

- Elevenes trivsel, dvs. den opplevde inkluderingen
- Relasjonen mellom elev og lærer
- Relasjonen mellom elevene innbyrdes
- Motivasjon
- Skolefaglige prestasjoner

Ikke alene er det store forskjeller mellom skolene når det gjelder disse faktorene, det framgår også av resultatene at det er en klar tendens til at det er de samme skolene som skårer godt og mindre godt på alle de forskjellige områder. Det skal også tilføyes

2 Ikke alene er det store forskjeller mellom skolene når det gjelder disse faktorene, det framgår også av resultatene at det er en klar tendens til at det er de samme skolene som skårer godt og mindre godt på alle de forskjellige områder. Det skal også tilføyes at disse markerte forskjellene ikke kan forklares alene ut fra sosio-økonomiske forskjeller og forskjeller i foreldrebakgrunn på de ulike skoler.

at disse markerte forskjellene ikke kan forklares alene ut fra sosio-økonomiske forskjeller og forskjeller i foreldrebakgrunn på de ulike skoler.

Ut fra det foreliggende materiale kan vi ikke peke på klare årsaker til disse forskjellene, men som vi allerede har påpekt, så er hovedårsaken til god og dårlig læring, trivsel og inkludering hvorvidt lærerne er gode eller dårlige. Det er derfor mye som tyder på at en viktig kilde for forskjellene kan finnes i det som med en bred betegnelse kalles pedagogisk ledelse, dvs. skoleledernes tilretteleggelse og utvikling av god undervisning med synliggjøring av og fokus på elevenes læring.

Dette peker direkte fram mot anvendelsen av de enkelte skolars profiler. På samme måte som en tidligere har kritisert den såkalte «privatpraktiserende lærer», er det grunn til å være kritisk overfor den «privatpraktiserende ledelsen». Skolene bør lære av hverandre, og på basis av kartlegging og analyse vil det være mulig å gjennomføre kollektiv kompetanseutvikling og å innføre standarder for god pedagogisk praksis.

Ikke minst er det grunn til å benytte seg av de resultatene som kartleggingsundersøkelse og profilanalysene har frambragt. De utgjør selve grunnlaget for å praktisere «visible learning», dvs. foreta skoleutvikling og kvalifisere pedagogisk praksis på grunnlag av klare data om elevenes trivsel, inkludering og læring.

Avslutning

Som det går fram av teksten ovenfor, har den første kartleggingsundersøkelsen (T1) i Kristiansand frembragt data som er viktige både for barnehagelærere, lærere, enhetsledere og kommune oppvekstsektor.

Men denne informasjonen er også viktig for utdannelsesverdenen og for utdannelsesforskningen generelt. Der er med andre ord snakk om et samarbeide som både styrker den evidensinformerende praksisen og forskningen. Ikke minst av denne grunn er det vår påstand at det med prosjektet i Kristiansand er grunnlagt et nytt paradigme for forskningsbasert institusjonsutvikling og pedagogisk praksis.

Kapittel 3.

Teoretisk tilnærming

– et inkluderende perspektiv på pedagogisk praksis og læring

Til grunn for vurderingen av resultater av kartleggingsundersøkelser er det hensiktsmessig å ha grunnleggende teoretiske perspektiver eller kriterier å drøfte dem i forhold til. I denne presentasjonen og drøftingen av kartleggingsdata for Kristiansand, er det lagt til grunn et overordnet inkluderingsperspektiv. Dette gjelder både for kartleggingsresultatene fra grunnskolene og fra barnehagene. Nedenfor vil denne teoretiske forståelsen av inkluderingsbegrepet bli gjort rede for.

Inkludering er et begrep som er vanskelig å gi en entydig forklaring på, og ikke minst, som det finnes en rekke ulike tilnæringsmåter til (Markussen m.fl 2009). Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skjelne mellom å være medregnet og deltaker i et fellesskap. Det vil si at det ikke er tilstrekkelig å være medregnet i et fellesskap, du skal også være en aktiv deltaker for å kunne være inkludert. Denne forståelsen av både å være medregnet og aktiv deltaker er like vesentlig i både barnehager og skoler. Videre kan dette knyttes til to typer av inkludering forstått som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap - tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltakelse (å ta del i et fellesskap). I skolesammenheng vil dette for eksempel innebære deltagelse i undervisning med et faktisk læringsutbytte, og i barnehagen vil det blant annet innebære deltagelse i pedagogiske aktiviteter som gir barnet både sosial og språklig læring. Denne vektleggingen av en aktiv og deltakende inkludering gir også forståelse til hvorfor begrepet integrering med fokus på en fysisk og organisatorisk integrering, ikke var tilstrekkelig for at barn, unge og voksne skal delta aktivt sammen med andre (Emanuelsson 1995).

Det samme fokus på å være tilstede og aktiv deltaker i fellesskapet finner en i den internasjonalt innflytelsesrike definisjonen som går under navnet "Manchester-definisjonen", fordi den er utviklet på universitetet i Manchester. Den lyder: "Inclusion is the continuous process of increasing the *presence, participation and achievements* of all children and young people in local community schools" (Manchester 2012). Her er det ikke kun barnets tilstedeværelse som er avgjørende, men også barnets deltagelse i og utbytte av å gå på en lokal barnehage eller skole.

Det virker hensiktsmessig at en i definisjonen av inkludering ikke bare fokuserer på tilstedeværelse, men også på de inkluderte individers aktive deltagelse. Men spørsmålet er om det er tilstrekkelig å skjelne mellom disse to typer inkludering, nemlig det

en kunne kalle den "passive" (teller de med i fellesskapet?) og den "aktive" (tar de del i fellesskapet?). Det er nærliggende å foreslå en tredje faktor, nemlig den *opplevede* inkluderingen. Ideen er at først når barnet også selv føler seg som en del av fellesskapet, da har inkluderingen vært vellykket.

Denne innvendingen ble framført første gang i Qvortrup (2012), som i en artikkel om inkludering i barnehage og skole uttrykker kritiske tilnærminger til begrepene *tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet*. Det påpekes at disse begrepene fokuserer for mye på kvantitet, forstått som hvor mange barn som er til stede og deltar i et fellesskap som et suksesskriterium på inkludering. Her ligger det implisitt en økonomisk besparelse i å inkludere flest mulig. En slik økonomisk forståelse har aldri vært intensjonen med inkluderingsbegrepet.

Begrepsforståelsen knyttet til tilstedeværelse og deltagelse sier dessuten ingenting om hvordan det inkluderte barnet klarer seg, om det faktisk deltar aktivt i felles aktiviteter eller hvordan barnet selv opplever sin situasjon i fellesskapet. Det vil si at barn og ungdoms reelle opplevelser ikke inkluderes i denne forståelsen av inkludering. Den opplevelsen som den enkelte har av sin deltagelse vil være avgjørende for om deltagelsen er reell.

Qvortrup mener at det ikke er tilstrekkelig å skjelne mellom fysisk og sosial inkludering, og foreslår en tredje tilnærming, den opplevde inkludering (når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap), for at inkludering skal være suksessfull. Slik får vi et skille mellom fysisk inkludering (opptatt inkludering- passiv), sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet, aktiv) og psykisk inkludering (opplevd inkludering). Argumentet for denne tredelingen er at inkludering er mer enn bare passiv/aktiv deltagelse i fellesskapet, man må også forholde seg til om individet opplever seg som en del av fellesskapet. Dette opplevde perspektivet har ofte vært fraværende i drøftinger om inkludering .

Slik er den ene dimensjonen av inkluderingsbegrepet avklart. Vi skjelner mellom tre nivåer av inkludering: Den fysiske eller numeriske (hvor mange elever er inkludert); den sosiale (deltar de aktivt); og den psykiske (opplever de seg selv som en anerkjent del av fellesskapet).

Hertil kommer imidlertid et ytterligere spørsmål, nemlig om hvilke sosiale arenaer barnet eller eleven er inkludert i. I den tidligere nevnte «Manchester-definisjonen» fokuseres det alene på "local community schools", dvs. på skolen eller barnehagen som inkluderingsrom. De fleste sosiologiske analyser av sosiale fellesskaper – herunder skolen og barnehagen som sosialt fellesskap – opererer imidlertid med flere ulike sosiale systemer som individene kan inngå i eller ekskluderes fra. Dette gjelder også for skolen og barnehagen som fellesskap. «Skolen» og barnehagen» omfatter i sosiologisk forstand mange forskjellige sosiale fellesskaper, og fordi en er inkludert i ett av disse fellesskapene er en ikke nødvendigvis inkludert i de andre. Påstanden er med andre

ord, at en elev som føler seg inkludert på skolen, eller et barn som føler seg inkludert i barnehagen, ikke bare er inkludert i læringsfellesskapet, men også i de andre fellesskapene som vedkommende inngår i eller er ekskludert fra, og at det er det samlede bilde av inkludering i og/eller eksklusjon fra skolens mange fellesskaper som avgjør om inkluderingsinnsatsen er vellykket. Konsekvensen er at en i den samlede definisjon av inkludering skal skjelne mellom to dimensjoner: Inkluderings-nivåer (fysisk, sosialt og psykisk) og inkluderings-arenaer (de forskjellige sosiale arenaer eller fellesskap som barnehagebarnet eller skoleeleven kan være inkludert i eller ekskludert fra).

Med dette blir det tydelig at selv om barnet er inkludert i et fellesskap er det ikke sikkert at det er inkludert i andre typer fellesskap som barnet er i. I både barnehage og skole eksisterer det ulike former for fellesskap som det er mulig å være inkludert i uten å være inkludert i et annet. Vi kan her skille mellom fellesskap som eksisterer innenfor voksenstyrte aktiviteter, som f.eks. undervisning i skolen. Videre eksisterer det interpersonlige fellesskap mellom både voksne og barn/unge og ikke minst mellom jevnaldrende. Hvordan de sosiale areaner som barnet og eleven deltar i er, blir et empirisk spørsmål, men i denne rapporten vil det ut fra dette skille mellom tre typer fellesskap i barnehager og skoler:

- Formelle voksenstyrte læringsfellesskap
- Voksen-barn fellesskap (interpersonlige fellesskap)
- Barn-barn fellesskap (interpersonlige fellesskap mellom barn og unge)

I Norge har Haug (2003) diskutert det samme spørsmålet. Han har påpekt at det er avgjørende å være inkludert i det faglige fellesskapet på skolen. Knyttet til barnehagen vil dette innebære å være inkludert i de ulike pedagogiske aktivitetene i barnehagen. I så fall skulle en operere med fire former for inkludering i barnehage og skole.

- Fysisk inkludering (deltagelse i den enkelte barnehage og skole)
- Sosial inkludering (deltagelse i fellesskapet sammen med andre)
- Faglig/pedagogisk inkludering (deltagelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et faktisk læringsutbytte)
- Psykisk inkludering (opplevd inkludering av barn og unge)

Spørsmålet er imidlertid om «faglig/pedagogisk inkludering» tilhører dimensjonen for deltagelsesnivå, eller om den utgjør dimensjonen for sosiale arenaer. Av systematiseringsgrunner foretrekker vi det siste, hvor «faglig/pedagogisk inkludering» i rapporten her plasseres som ikke alene én av, men som den vesentligste sosiale arena. Også i forhold til det faglig-pedagogiske fellesskapet kan barnet/eleven både være inkludert fysisk (eleven sitter i klassen), sosialt (eleven deltar i den faglige og pedagogiske interaksjonen) og psykisk (eleven opplever å være anerkjent i det faglige og pedagogiske fellesskapet).

Skolens oppgave er å stimulere alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, og en avgjørende forutsetning for det er at alle barn inkluderes i institusjonens ulike

fellesskaper. Fravær av ulike typer av inkludering i fellesskapene vil ofte innebære en form for eksklusjon. Det er viktig å tilføye at forholdet mellom inkluderings- og ekskluderingsarenaer ikke er helt enkelt. Dersom elever i skolen er for opptatt av vennefellesskapet, så kan det ta fokus fra læringsfellesskapet. Omvendt kan også overfokusert deltakelse i læringsfellesskapet svekke inkluderingen i elevfellesskapet (Nordahl 2012). En for sterk inkludering i fellesskapet mellom voksne og barn kan også svekke inkluderingen mellom barn og unge i både barnehage og skole. Dette åpner for en refleksjon rundt inkluderingsinnsatsen hvor man kan spørre om noen fellesskaper er viktigere enn andre, eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd før inkluderingsinnsatsen er vellykket.

Forståelse av de ulike inkluderingsarenaene

Nedenfor er det satt opp en oversikt over inkluderingsperspektiver som resultatene i denne rapporten blant annet vil bli drøftet i forhold til. Her er det den fysiske, sosiale og psykiske inkludering som vektlegges. Imidlertid er den fysiske inkluderingen ikke vurdert ytterligere i resten av denne rapport. Videre kan denne inkluderingen foregå innenfor de tre fellesskapene; voksenstyrte læringsfellesskap, barn – voksen fellesskap og barn – barn fellesskap. Disse ulike tilnærmingene til inkludering er satt sammen i tabellen nedenfor.

| | Faglig inkludering | Sosial inkludering | Psykisk (Opplevd) inkludering |
|--|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| Formelle voksenstyrte læringsfellesskap | | | |
| Voksen-elev fellesskap (interpersonlige fellesskap) | | | |
| Elev – elev fellesskap (interpersonlige fellesskap) | | | |

Igjen skal det understrekes at inkluderingen i det formelle, voksenstyrte læringsfellesskapet, dvs. det faglige fellesskapet, er avgjørende i en barnehage- eller skolekontekst og grunnen til at den prioriteres høyest i listen over sosiale arenaer. Slik kombineres nettopp arbeidsfellesskapet mellom elever i en klasse i f.eks. samarbeidslæring med den faglige inkluderingen og elev – elevfellesskapet. Dette jevnalder fellesskapet er avgjørende for faglig inkludering.

Denne inndelingen og forståelsen kan knyttes til en inkluderingsposisjon der fokus rettes på at det er barnehagen og skolen og de ansatte der som må tilpasse seg og ta hensyn til variasjonen mellom de barn og unge som befinner seg i disse institusjo-

nene. Bare på denne måten kan alle barn og unge oppleve å være inkludert (Ainscow 2007). Her vektlegges utviklingen av en skole for alle elever som skal gi eleven både faglig, sosial og opplevd deltagelse i et fellesskap. På samme måte skal barnehagen gi barn opplevelsen av å være en deltaker i både fellesskap innenfor pedagogiske aktiviteter, i fellesskapet til voksne og til andre barn i barnehagen. Barn som opplever et læringsmiljø der de ikke lykkes med læring og er mer eller mindre sosialt isolert og utsatt for mobbing og andre krenkelser, vil innenfor denne forståelsen være mer eller mindre ekskludert.

Fokuset i denne forståelsen er videre ikke på problemene og de individuelle vanskene hos barn og unge, men på hvordan barnehagen og skolen kan møte barn og unge på en best mulig måte. Det tas ikke stilling til hvilke barn som passer inn eller som har behov for egne segregerte tiltak. Utgangspunktet er at alle hører til, og det er barnehagens og skolens oppgave å tilpasse seg og ta hensyn til variasjon og heterogenitet blant barn og unge, enten dette er knyttet til sosial og kulturell bakgrunn, kjønn eller individuelle vansker og funksjonshemminger.

En bred forståelse av inkluderingsbegrepet gjør det også mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inkludering, og slik kunne se på inkludering som noe mer og noe annet enn et rent normativt standpunkt. Skal en analysere og vurdere inkluderingsinnsatser, er det hensiktsmessig å gjøre det på et empirisk grunnlag (Qvortrup 2012). I denne presentasjonen av data fra kartleggingsundersøkelsene i Kristiansand vil vi nettopp se på disse empiriske resultatene opp mot både en sosial, faglig/pedagogisk og opplevd inkludering i de ulike fellesskapene. En rekke av de variable områdene som er målt gjennom både vurderinger fra både barn og unge og ansatte voksne samt foreldre i Kristiansand, vil bli operasjonalisert og plasseres innenfor de ni områdene som er presentert ovenfor. På den måten kan denne undersøkelsen gi et svar på i hvilken grad barnehagene og skolene i Kristiansand realiserer inkludering for barn og unge. Ikke minst kan denne inndelingen brukes for å analysere forskjeller og likheter mellom barnehagene og skolene når det gjelder både fysisk, sosial og psykisk inkludering, og også forskjeller og likheter mellom ulike grupper av barn og som for eksempel gutter og jenter, minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige- eller ulike vanskegrupper.

Samtidig åpnes det her muligheten for en mer nyansert beskrivelse av den faktiske foreliggende inkludering og eksklusjon, nettopp fordi spørsmålet om inkludering ikke kan besvares med et enkelt ja eller nei. Det vil alltid eksistere grader av inkludering og eksklusjon, og resultatene på kartleggingsundersøkelsen vil bli presentert slik at de nettopp uttrykker grader av likheter og forskjeller.

I denne rapporten som er basert på data fra kartleggingsundersøkelsen i Kristiansand, vil vi nettopp se på disse empiriske resultatene opp mot både en sosial, faglig og opplevd inkludering i fellesskapet. En rekke av de variabelområdene som er målt gjennom både barns og voksnes vurderinger i Kristiansand kan plasseres innenfor de

ni områdene som er presentert ovenfor. På den måten kan denne undersøkelsen gi et svar på i hvilken grad barnehagene og skolene i Kristiansand realiserer inkludering. Og ikke minst kan denne inndelingen brukes for å analysere forskjeller og likheter mellom skolene når det gjelder både faglig, sosial og psykisk inkludering.

Kapittel 4:

Metode og analyse

Kartleggingen representerer et øyeblikksbilde av forholdene på barnehager og skoler i Kristiansand. Der er ikke gjennomført longitudinale undersøkelser, hvor utvikling over tid blir studert, og der er heller ikke benyttet kvasi-eksperimentelle metoder, hvor en sammenligner en intervensjonsgruppe med en nøytral gruppe.

Det betyr at vi ikke kan si noe om årsaker og sammenhenger. Imidlertid kan vi peke på forskjeller mellom barns og elevers trivsel, inkludering og læringsutbytte, og ut fra det er det mulig å peke på mulige sammenhenger og forklaringer. Når undersøkelsen gjentas etter to år, kan vi sammenligne situasjonen i 2013 med situasjonen i 2015, og vi kan sammenholde den med de intervensjonene som har skjedd på enhetsnivå og med hensyn til pedagogisk praksis. Det betyr at vi på det tidspunkt kan komme nærmere en analyse av årsaker og sammenhenger.

I analysen av resultatene har vi fokusert på tre overordnede tema:

- Læring
- Inkludering
- Forskjell mellom enheter

Barns kompetanse og trivsel i barnehagen

Den kunnskapen vi i dag har om barns situasjonen i barnehagen og andre dagtilbud, er i hovedsak framkommet gjennom observasjon

Barns rett til medvirkning er et overordnet mål for barnehagetilbudet i alle nordiske land, og det innebærer at barna skal kunne gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. I en undersøkelse i Norge uttrykker 70 prosent av styrerne at de opplever det som svært krevende å omsette denne retten til medvirkning i pedagogisk praksis (Østrem 2009). Denne nettbaserte kartleggingsundersøkelsen gir barn nye muligheter til medvirkning ved at de her får uttrykke seg om tilbudet.

Videre har hver enkelt barnehage fått tilgang til sine resultater gjennom en egen resultatportal.

Det er viktig å understreke at dette ikke er en screeningsundersøkelse der hensikten er å finne barn med dårlige språklige eller sosiale ferdigheter. Undersøkelsen betraktes i større grad som en vurdering av kvaliteten i den enkelte barnehage, og det er heller ikke mulig for den enkelte barnehage å få ut resultater for et enkelt barn.

Denne type undersøkelser av barnehager er her gjennomført i Kristiansand i 2013. Kritikerne har ofte barnehagelærerutdanning som sitt arbeidsfelt og representerer i stor grad rådende pedagogiske oppfatninger og tradisjoner innen dette feltet. Her er det liten eller ingen tradisjon for bruk av spørreskjema, kvantitative metoder og ikke minst internett som kartleggingsredskap. I stedet for å være interessert i hvilke muligheter som finnes i slike tilnærminger, velger disse kritikerne kun å argumentere mot undersøkelsene og de avviser denne måten å synliggjøre barns stemme på.

Vi mener å ha god dokumentasjon for at barn er til å stole på, og når slike funn kommer fram i materialet, bør de diskuteres og tas på alvor. For å forstå læring og dannelse i barnehagen kan det være hensiktsmessig å drøfte den læring og utvikling som barn faktisk erfarer i barnehagen. Barnehagen har klare mål for barns sosiale og språklige utvikling og læring, og da er det interessant å studere hvilken kompetanse og erfaringer barn har.

En diskusjon om læring og utdanning som ikke berører hva barn i barnehagen rent faktisk lærer og hva de erfarer, vil være lite relevant. Dette er ikke uttrykk for en skoleforståelse av læring. Det er et uttrykk for hvorvidt barnehagen skal ha god kvalitet, derfor må vi være opptatt av hva ulike grupper av barn lærer, hvordan de utvikler seg og hva de selv erfarer. Slik kan barnehagen bli en kvalitativ god institusjon for alle barn.

Barn erfarer, de er subjekter som danner seg virkelighetsoppfatninger og er aktører i sine egne liv. De utvikler seg, lærer og dannes i interaksjon med sine omgivelser. Som voksne skal vi være forsiktige med å tro at vi best kan tolke og formidle hvordan barn har det.

Vi har forsøkt å ta dette på alvor ved å la barn få uttrykke seg gjennom en kartleggingsundersøkelse, og vi mener dette er et viktig bidrag til forståelsen av barnehagen som en lærings- og dannelsesarena.

Denne rapporten fra kartleggingsundersøkelsen som ble gjennomført i Kristiansand Kommune har kun til hensikt å beskrive situasjonen til både barnehagens barn og skolens elever og den pedagogiske praksis som foregår i kommunen på et bestemt tidspunkt. Analysene har ikke hatt til hensikt å forklare situasjonen. Det er i stedet lagt vekt på en mest mulig deskriptiv tilnærming der noen av funnene imidlertid drøftes ut fra de ulike teoretiske rammer og tidligere forskningsresultat.

Kapitlet er bygget strukturert, så det først presenterer de metodiske tilnærmingene for kartleggingen i barnehagen og dernest i skolen.

Kartleggingsundersøkelsen i barnehagen

Kartleggingen for barnehagen består av tre spørreundersøkelser der barna, foreldrene og barnehagens personale har besvart en rekke spørsmål angående barnehagens innhold.

Kartleggingsresultatene gir et bilde av hvordan barnehage tilbudet oppleves av både barna, foreldrene og personalet, og det vil være av interesse å sammenligne disse resultatene for å kunne finne forskjeller og likheter i informantenes opplevelser og erfaringer.

Utvalget av barnehager og informanter som deltar i denne kartleggingen, er bestemt av det antall barnehager som eksisterer i Kristiansand, og som har samtykket i å være med i undersøkelsen. Det er 71 barnehager som har gjennomført undersøkelsen. Kartleggingsundersøkelsen i barnehagen har fire ulike informantgrupper: barn, barnehagelærere som har vurdert kompetansen til de enkelte barna, generelt ansatte i barnehagene og foreldrene til de aktuelle barna. Nedenfor er det satt opp en tabell som viser det antall informanter som har svart på undersøkelsen, og svarprosenten til informantgruppene.

| | Invitert | Samtykke og besvart | Svarprosent |
|---------------------------------------|----------|---------------------|-------------|
| Barn | 1360 | 1284 | 94 % |
| Kontaktpedagog/barnehagelærere | 1360 | 1250 | 91 % |
| Foreldre/foresatte | 1360 | 909 | 66 % |
| Ansatte | 1102 | 904 | 82 % |

Tabell 1: Antall informanter og svarprosent

Tabellen viser at 94 prosent av barna, 91 prosent av kontaktpedagogene og 66 prosent av foreldrene har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene må betraktes som meget tilfredsstillende, selv om det er en stor andel foreldre som ikke deltar. Erfaringer fra tidligere forskning viser at svarprosenten til foreldre er svært vanskelig å få over 60 prosent (Nordahl 2003).

Utvikling av spørreskjema

I undersøkelsen er det brukt et eget spørreskjema til hver av informantgruppene. Utgangspunktet har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale områder i enhver barnehage tilknyttet aktivitetstilbudet, sosiale relasjoner, kommunikasjon, barns kompetanse og foreldres erfaringer og samarbeid med barnehagen.

Skjemaet som kontaktpedagogene har anvendt for å kartlegge det enkelte barnet bygger i hovedsak på et måleinstrument som er utviklet for å kartlegge barns sosiale

kompetanse i barnehagen (Lamer og Hauge 2006). Dette er et godt utprøvd skjema som tidligere er brukt i både forsknings- og utviklingsarbeid i barnehager.

Barn har svart på spørsmål tilknyttet sin egen situasjon i barnehagen. Dette har foregått ved en nettbasert løsning der fire- og femåringer selv har tatt stilling til ulike utsagn. Utsagnene er først utformet som tekst relatert til de områdene vi har vurdert som viktig for barns utvikling og situasjon. Til sammen ble det utviklet 16 slike utsagn. Disse utsagnene har senere fått hver sin animasjon som anskueliggjør meningsinnholdet. Når barn har pekt på animasjonen i nettløsningen, har de hørt en person lese opp det enkelte utsagn. Svaralternativene har her vært smileys, og barna har så klikket på det de synes stemmer for seg selv.

Validiteten i denne kartleggingen med barn som informanter er i utgangspunktet usikker. Men det er naturlig variasjon i svarene, og det er også en frekvensfordeling som virker plausibel. De ansatte rapporterer også at femåringene har forstått og klart å svare på spørsmålene. Det er noen barn som har hatt problemer med å peke og klikke med en mus på skjermen, men de har etter litt hjelp mestret det. Videre er det viktig å understreke at det er barnas virkelighetsoppfatninger vi her er ute etter å kartlegge, ikke de voksnes oppfatninger av barnas situasjon.

Etiske betraktninger

Fram til 70-tallet var forskning på barn preget av et utviklingspsykologisk syn på barnet, der det å etablere begreper og kjennetegn på barns utviklingsfaser stod sentralt. Synet på barnet som et ikke-kompetent objekt og samtidig den voksne som ansvarlig og kompetent, bidro til at barn og barndommen nærmest systematisk ble usynliggjort.

I løpet av de senere år har den humanistiske og samfunnsvitenskapelige forskningen om barn ekspandert, og forståelsen av barn som kompetente, sosiale og kulturelle aktører er mer uttalt. Men forholdet voksen-barn vil alltid bære preg av asymmetri, der den voksne har definisjonsmakt (Bae 2006). Dette krever at den voksne ikke misbruker barnets fortrolighet eller lojalitet i forskningsøyemed.

Når forskningsmessige valg skal tas, vil formålet med forskningen alltid stå i forhold til hvilke metoder som anses som mest hensiktsmessige. Når vi i denne undersøkelsen anvender et spørreskjema som er nettbasert, uten skriftlig tekst, men med animasjoner og lyd, er dette et forsøk på å imøtekomme barna selv. Vi har tilstrebet følgende: en lekpreget spørreundersøkelse, lettfattelige, men samtidig for barna relevante spørsmål som blir lest av en menneskelig stemme, ikke-ledende spørsmål/animasjoner/farger/lyder, ingen riktige eller feil svar.

Videre er det forsøkt å anvende en metode som egner seg godt i den sosiale og kulturelle settingen barnehagen representerer for 5-åringene. Dette innebærer at alle 5-åringene deltar, uavhengig av kjønn eller økonomisk/kulturell bakgrunn, at undersøkelsen foregår i barnehagen som er en felles lærings- og erfaringsarena for barna,

at barnehagen har datamaskin eller kan låne en, og at en voksen som barnet kjenner er til stede ved undersøkelsen og kan støtte og veilede barnet uten å påvirke svarene. Til sist er valget av metode i denne undersøkelsen også tatt ut fra et ønske om på best mulig måte å få besvart de spørsmålene vi som forskere stiller.

Spørsmålene retter seg mot barnas egne subjektive forståelser, opplevelser og erfaringer i barnehagen, og alle barnehagebarna i undersøkelsen vil kunne bidra på en verdifull måte, uansett forutsetninger eller tidligere erfaringer. Barnas sårbarhet og avhengighet er vektlagt i både informasjon til foreldre og personale. Det er videre lagt vekt på at barnet ikke skal ha følt seg presset eller hatt negative opplevelser ved gjennomføringen av undersøkelsen.

Barn som informanter

Det kan reises mange spørsmål når små barn er informanter i forskning. Vi som forskere har et ansvar som innebærer å opptre med ydmykhet og respekt i møte med barns ytringer. Dette dreier seg om å synliggjøre barn, men ikke "stille dem ut" i etterkant. Det dreier seg også om at forskningen til enhver tid må ta hensyn til og tilpasse seg barnets individuelle behov.

Når barnas egne perspektiver kommer fram, vil voksne kunne få blikk for at hverdagslivet i barnehagen ser annerledes ut fra barnets side. Dette vil kunne gi muligheter til å tilpasse barnehagens innhold og arbeidsmåter bedre til den enkelte eller til en barnegruppe. Det vil også kunne bidra til at foreldre enten får bekreftet sine antagelser eller får ny informasjon om barnets perspektiver. Men en dokumentasjon av barnets være- og tenkemåte vil også kunne gi voksne et grunnlag for forsterket voksenmakt. Det er dermed en stor utfordring å utvikle dokumentasjon parallelt med bevissthet om og refleksjon over egne holdninger til barn (Eide og Winger 2006).

Det å stole på og respektere barns svar og oppfatninger dreier seg om barns troverdighet. Snakker barnet sant, i hvilken grad påvirkes det av kontekst eller andre aktører, og erindrer barnet hendelser eller egne følelser korrekt? Dette er vanskelige spørsmål, men man kan si at et menneskes opplevelse i prinsippet alltid er sann, og at sannhet også vil kunne endre seg eller utvikle seg.

Videre vil informanter, uansett om de er barn eller voksne, både påvirke og påvirkes av konteksten de befinner seg i. Når vi i denne undersøkelsen etterspør barns subjektive opplevelser, erfaringer og perspektiver når det gjelder egen virkelighet i barnehagen, vil svarene barna gir både være sanne i øyeblikket og inngå i en kontekst, uten at dette endrer barnets troverdighet. Barn betraktes i denne kartleggingen som troverdige.

Gyldighet og pålitelighet og reliabilitet

I en kartleggingsundersøkelse som dette er det viktig å sikre at de områdene det tas sikte på å måle, faktisk blir målt. Det vil si at spørsmålene som blir utformet dekker

de tenkte områdene som skal måles på en god måte. De underbegrepene og spørsmålene som er valgt, skal på best mulig måte dekke de begrepene eller områdene som studeres. For å vurdere dette er det gjennomført egne analyser for å sikre at de spørsmålene som er tenkt skal gå sammen, faktisk fungerer sammen. Dette gjelder særlig spørsmålene til barna, der vi har brukt mye tid og en rekke analyser for å finne fram til faktorer eller begrepsmessige gode områder i undersøkelsen.

De analysene som er gjennomført viser at gyldigheten i alle undersøkelsene er god. Dette gjelder også i barnas svar. Vi kan derfor hevde at undersøkelsen har god gyldighet når det gjelder de områdene som måles (Nordahl et al. 2012).

I denne kartleggingsundersøkelsen har vi beregnet reliabiliteten eller påliteligheten i undersøkelsen ut fra de områdene som er målt. Resultatene av disse statiske analysene viser at reliabiliteten i hovedsak er tilfredsstillende. Men på noen av områdene i barnas svar kunne imidlertid reliabiliteten vært noe høyere. Samlet kan det hevdes at denne kartleggingen av barns situasjon i barnehagen er gyldig, men at det er noen utfordringer med påliteligheten i barns svar når disse svarene settes sammen i egne faktorer.

Dette kan både skyldes at måleinstrumentet ikke er godt nok og at barna ikke i tilstrekkelig grad har forstått det vi spør om. Men innenfor de aller fleste områdene kan barn betraktes som troverdige informanter ved at det er en god sammenheng i måten de besvarer de ulike spørsmålene.

Kartleggingsundersøkelsen i skolen

Utvalget i denne kvantitative evalueringen består av alle skolene i Kristiansand Kommune. Nedenfor vises en tabell med utvalget av elever, kontaktlærere og lærere som har vært med i undersøkelsene og svarprosent.

Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og vil innebære at resultatene er representative for disse i alt 39 skoler.

| INFORMANTER | INVITERTE | BESVARTE | SVARPROSENT |
|--------------|-----------|----------|-------------|
| ELEVER | 2381 | 2105 | 88,4 % |
| KONTAKTLÆRER | 2381 | 2112 | 88,7 % |
| LÆRERE | 494 | 399 | 80,8 % |

Tabell 2: Antall informanter og svarprosent skole

Alle måleinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser i norsk skole. Nedenfor er det gitt en kort beskrivelse av de fleste spørreskjemaene som er brukt i kartleggingsundersøkelsene. Disse skjemaene er inndelt i to hovedområder. Det ene området er relatert til ulike individvariabler som atferd, sosial kompetanse, elevens skolefaglige kompetanse, mens det andre området er knyttet til kontekstuelle variabler i skolen som undervisning, relasjoner, trivsel, spesialundervisning og skolekultur.

Individ variabler

I denne evalueringen er resultatene kartlagt gjennom tre individuelle variabelområder. Atferd er kartlagt gjennom egenvurdering fra elevene. Den andre variabelen er sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling frammes (Ogden 1995).

Slik kan sosial kompetanse sees som en individuell variabel knyttet til både kunnskaper og holdninger som den enkelte har, og de ferdighetene som den enkelte tar i bruk. Et tredje individuelt variabelområde er elevenes skolefaglige kompetanse og arbeidsinnsats. De skolefaglige prestasjonene vil her bli kartlagt gjennom standpunktarakterer på ungdomstrinnet. Individvariablene er operasjonalisert gjennom følgende forhold:

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse
- Elevenes skolefaglige kompetanse og arbeidsinnsats

Kontekstuelle variabler

Utvikling av gode og inkluderende læringsmiljøer der det eksisterer hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene er målet med dette utviklingsprosjektet. Relasjonene i skolen antas å være viktige betingelser for elevenes deltakelse og handlinger i skolen. Disse relasjonene betraktes her som en del av skolens læringsmiljø, og det er dokumentert at relasjonene mellom elevene og lærerne er vesentlig for elevenes erfaringer, læringsutbytte og atferd i skolen (Hattie 2013). Elevenes trivsel i skolen betraktes her som et mål på elevens erfaringer av læringsmiljøet, og er kartlagt gjennom et eget måleinstrument. Den viktigste virksomheten i skolen er den undervisningen som til enhver tid gjennomføres. Denne undervisningen er kartlagt gjennom spørreskjemaer både til lærere og elever. Ut fra dette er området kontekstuelle variabler operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Undervisning med vekt på matematikk og norsk
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Relasjoner mellom elever

- Elevenes trivsel
- Spesialundervisning

Frekvensanalyser

For å få en innledende oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser på itemnivå for alle variablene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet innenfor de ulike måleinstrumentene.

Faktor og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vurdering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

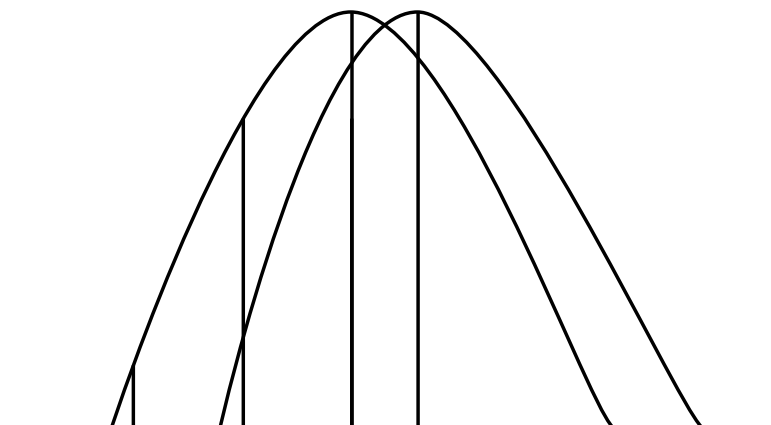
Det er i den kvantitative undersøkelsen tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Nordahl 2000, Nordahl 2005, Aasen og Sunnevåg 2009, Nordahl m.fl. 2012). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorerende analyser. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Basert på disse faktorløsningene er det lagd delskalaer eller faktorer. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha.

Variansanalyser og effektmål

I disse analysene for Kristiansand Kommune har det vært svært vesentlig å finne fram til forskjeller og likheter mellom skoler. Den relative størrelsen på forskjellene er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom skolene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av størrelsen på endringen mellom de to målingene.

I figuren nedenfor er det gjort et forsøk på å framstille variansen og gjennomsnittet i to skoler A og B. Innenfor +/- ett standardavvik vil 68 % av variasjonen i målingen være og innenfor +/- to standardavvik vil 95 % av variasjonen være. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik. Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A til streken 1St.a. og forskjellen mellom A og B er ca. halvparten av dette.



Figur 3: Spredning og forskjeller i standardavvik

Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen i skåre på en variabel mellom to skoler er dividert med den gjennomsnittlige størrelsen på standardavviket til variabelen. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat T2} - \text{Resultat T1}}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

Tabell 4

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir influert av de typer av målinger som gjennomføres.

Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier på de ulike variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

I noen av variansanalysene er resultatene vist i en 500 poeng skala. Dette er en skala som både tar hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som presenteres. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik det samme som 100 poeng. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn kun å se på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet.

Reliabilitet

I denne evalueringen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den "sanne" variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen, eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkeltitem i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen. I hovedsak viser analysene at reliabiliteten er tilfredsstillende i de data som presenteres her.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cohen m.fl.2007).

De underbegreper og spørsmål som er valgt skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ansees videre begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder er imidlertid validiteten noe lav. Men det vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne undersøkelsen er å vurdere generelle trekk ved situasjonen i Kristiansandskolen.

Ytre validitet

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I denne kartleggingsundersøkelsen er dette ikke noe problem fordi utvalget er det samme som populasjonen, og det er dessuten en tilfredsstillende svarprosent.

Kapittel 5:

Kartlegging av barnehagene i Kristiansand Kommune

Den forskningsbaserte kunnskapen vi i dag har om barns situasjonen i barnehagen er framkommet gjennom gjennom intervjuer og samtaler med voksne (Nordenbo og Moser 2009). Dette gir viktig kunnskap, men det gir i liten grad barn muligheter til selv å uttrykke hvordan de har det. I denne undersøkelsen i Kristiansand Kommune har vi, som beskrevet i forrige kapittel (kap. 4), anvendt et nettbasert spørreskjema der et stort antall barn selv får formidlet sine erfaringer og opplevelser fra barnehagetilbudet ut fra noen enkle spørsmål gjengitt via grafikk og lyd. Slik har ledelsen i barnehagen direkte tilgang til barnas erfaringer og opplevelser, og de har dermed fått et pedagogisk verktøy som gir mulighet for at de både selv og i samarbeide med deres ansatte eksempelvis kan analysere svarene fra barna for å forbedre kvaliteten på tilbudet.

Framstilling av hovedresultater

Her vil en del hovedfunn i kartleggingsundersøkelsen blant og om barn i barnehagen i Kristiansand bli presentert. Hovedfokuset vil ligge på kommunalt nivå og funnene som er knyttet til Kristiansand Kommune som barnehageeier. Men samtidig presenteres det også en rekke funn som med fordel kan drøftes og vurderes i den enkelte barnehage. Hensikten er å vise fram både styrker og svakheter eller utfordringer i barnehagene i kommunen.

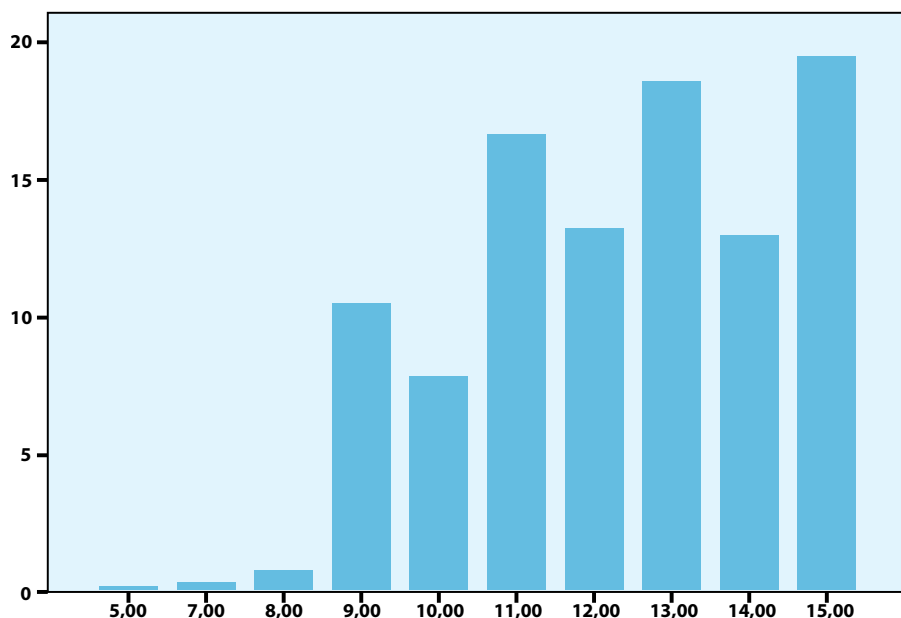
Barnehager er en viktig del av utdanningssektoren ved at grunnlaget for både språk og sosial kompetanse legges i de årene barn er i barnehagen. En god læring og utvikling i barnehagen eller et godt kvalitativt barnehagetilbud vil danne et godt grunnlag for videre skolegang. Dessuten er det vesentlig å understreke at barnehager representerer en betydelig økonomisk innsats og ressursbruk i alle norske kommuner. Det brukes mye ressurser for å sikre høy kvalitet i barnehagen og slik en god sosial og språklig utvikling og læring.

Barns trivsel

Barns trivsel er i denne undersøkelsen vurdert av barna selv ved at de har tatt stilling til utsagn omkring deres egen daglige situasjon i barnehagen. Disse spørsmålene er stilt til barn fordi det er vesentlig å vite hvordan barn selv opplever barnehagen, og ikke minst gir det barn muligheter til medvirkning om disse svarene fra barn brukes systematisk i den enkelte barnehage.

Generelle resultater

Den grafiske framstillingen nedenfor viser hvordan barna i Kristiansand svarer samlet på de fem spørsmålene om deres trivsel i barnehagen. Det er tre svaralternativer på hvert spørsmål, og da vil den høyeste skåren bli 15 og den dårligste bli 5.



Tabell 5: Barns trivsel

Denne framstillingen viser at det er en del variasjon i barns trivsel i barnehagen, slik de opplever den selv. De fleste barna trives godt og har det bra i barnehagen. De opplever sannsynligvis en barnehage slik vi ønsker at barnehager skal være for barn. De har venner, leker med andre barn og er lite ertet og plaget.

Men samtidig er det noen barn som ikke opplever å ha det slik. Barna som her har en samlet skåre på 9 eller lavere kan sies å i noen grad å mistrives i barnehagen. Dette utgjør om lag 13 % av barna i Kristiansand. De uttrykker at de ikke alltid liker å gå i barnehagen, og de er også utsatt for erting og plaging av andre barn. Deres hverdag er ikke i samsvar med de intensjoner som er uttrykt for barnehagen. For fire- og femåringer er det vesentlig å trives i hverdagen i barnehagen, ikke bare i seg selv, men for at trivsel også etablerer gode betingelser for både språklig og sosial læring og utvikling.

I denne sammenhengen er det også viktig å understreke at foreldrene er mer fornøyd med hvordan egne barn har det i barnehagen enn det barna selv er. Dette er også vist i flere andre undersøkelser. Derfor skal kommuner være svært forsiktig med å kun basere seg på brukerundersøkelser der foreldre er informanter. Det er barna som erfarer barnehagen og som kan ha helt andre opplevelser enn det voksne ser og tror. Det er også stilt et spørsmål til barna omkring erting i barnehagen, og da knyttet til

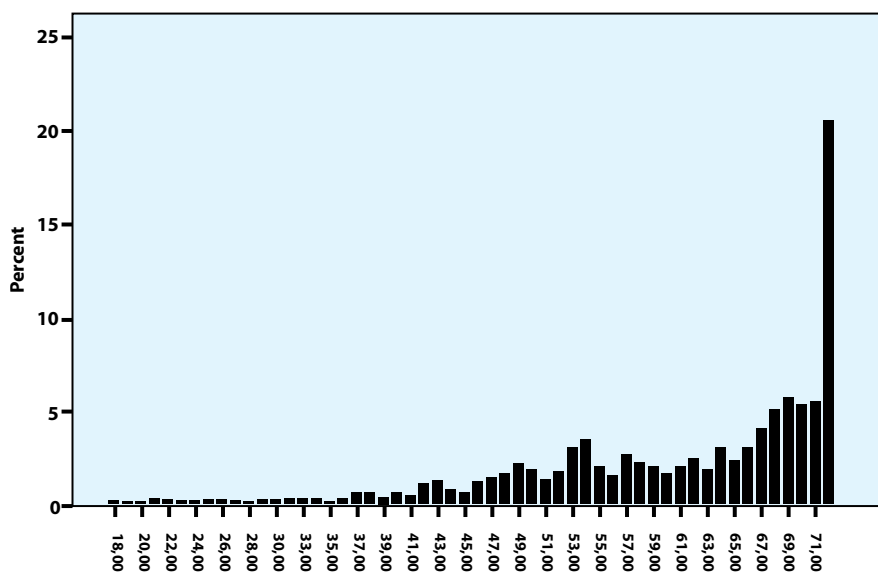
om de blir ertet slik at de blir lei seg. På dette spørsmålet svarer nesten 40 % av barna at de opplever dette. Om det skal oppfattes som lite eller mye, er det vanskelig å si noe om, men det er sannsynlig at noen av disse barna også opplever at de blir mobbet. Det vil si at det er konflikter mellom barn i barnehagen og for noen av barna er dette vanskelig.

Dette har sammenheng med at jevnalderrelasjonen er kompleks og tvetydig. I jevnalderrelasjonene foregår det i stor grad sosial læring og posisjonering. Potensielle konflikter kan være en form for sosial posisjonering, og de vil være komplekse å løse fordi det ikke eksisterer en automatisk ulikhet i posisjoner som det gjør mellom voksne og barn. Selve kampen om sosial posisjon kan være kjernen i konflikten.

Det er innenfor en slik ramme at erting, krenkelser og eventuell mobbing må forstås. Dette kan ofte være en form for sosial strategi og posisjonering. Krenkelser forstått som sosial interaksjon vil også være vanskelig å avdekke eller få oversikt over fra voksne. Det er kompleks kommunikasjon og både den som utøver krenkelser og den som er utsatt for krenkelser kan ønske å holde det skjult for voksne.

Språklige ferdigheter

Barnas språklige ferdigheter er her vurdert ved bruk av en skala med 18 utsagn om barns språk og evne til å kommunisere. Det er barnehagelærerne i barnehagene som her har vurdert hvert enkelt barn på denne skalaen. Hensikten med denne språkkartleggingen er ikke å identifisere enkeltbarn, men å vurdere generelle trekk ved barns språklige ferdigheter og samtidig se dette som et uttrykk for kvaliteter ved den pedagogiske praksis i de ulike barnehagene. I figuren nedenfor er det vist en samlet frekvensfordeling på alle barn i kommunen innen dette området.



Tabell 6: Barns språk og evne til å kommunisere

Framstillingen viser at dette ikke er en normalfordeling, og at det er nesten 20 % av barna som har den høyeste mulige samlede vurdering av språklige og kommunikative ferdigheter. Når fordelingen er på denne måten så skyldes det nok at utsagnene ikke differensierer godt nok på de språklige best-fungerende barna og at derfor mange når taket i denne kartleggingen. Resultatene viser imidlertid uansett at det er store forskjeller i fire- og femåringers språklige ferdigheter. Mange har og viser et hensiktsmessig og funksjonelt språk som gjør at de kan kommunisere aktivt og slik bruke språket i ulike sammenhenger. Samtidig har disse barna god språkforståelse og kan dermed lett ta imot beskjeder og få med seg verbal interaksjon i sine omgivelser.

Men resultatene viser også at det er en rekke barn som har klart mangelfulle språklige ferdigheter. De barn som her skårer lavere enn 54 poeng vil ha utfordringer med både å uttrykke seg og forstå språk. Samlet er dette ca. 23 % av fire- og femåringene. Disse barna har problemer med å uttrykke seg i hele setninger, de forstår i liten grad nektende utsagn, de har en begrepsforståelse og kan stå i fare for å få problemer med å delta aktivt sammen med andre barn i lek eller andre aktiviteter der det er behov for verbal kommunikasjon.

Videre viser dagens forskning at det er en nær sammenheng mellom begrepsforståelse som fireåring og senere skolefaglige prestasjoner i skolen som 7-åring. Melby og Lervåg (2013) viser at de flinkeste fireåringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste. Når de samme barna vurderes tre år senere har det ikke skjedd noen reduksjon i forskjellene i språkferdigheter. Forskjellene ser ut til å vedvare gjennom grunnskolen knyttet til skolefaglig læringsutbytte. Hattie (2013) uttrykker at om du ikke har løst lesekode til du er åtte år så blir du ingen funksjonell leser.

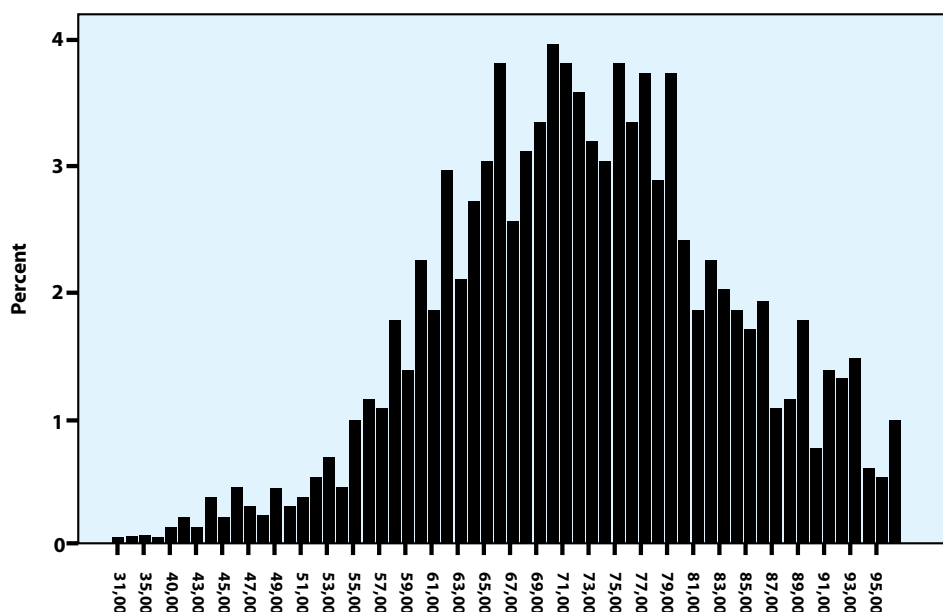
Barn som mestrer et lavt antall begreper i barnehagen ser derfor ikke ut til å innhente dette i skolen, og de får derfor også problemer i de fleste skolefag. Skolefag er bygd på begreper og det kreves begrepsforståelse for å kunne mestre de. Det er derfor god grunn til å anta at de barna i Kristiansand som her skårer lavt på språklige ferdigheter, senere i skolen vil få problemer med å bli funksjonelle lesere og å kunne bruke språket aktivt i læringssammenheng.

Barns sosiale ferdigheter

Forholdet til jevnaldrende er svært vesentlig for alle barn, og det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom barn i barnehagen. Dette sosiale samspillet foregår i alle aktiviteter og situasjoner i barnehagen. Evne til å mestre det sosiale samspillet er av stor betydning, og barnas sosiale situasjon i barnehagen vil også være en vesentlig betingelse i deres identitetsutvikling og dannelselse.

For barn er barnehagen i stor grad en sosial arena og deres sosiale ferdigheter blir derfor avgjørende for hvordan de kan mestre denne arenaen. Ansatte i barnehagen bør derfor ha en sterk bevissthet om barnehagen som sosial arena, og den sosiale utviklingen og læringen som barna har der. De voksne har store muligheter til å bidra

til barns sosiale deltagelse og dermed også deres læring av sosiale ferdigheter. I framstillingen nedenfor er det vist hvordan barns sosiale ferdigheter fordeler seg på de skårer som barna har. Hvert barn er her vurdert ut fra 24 utsagn om sentrale områder i sosiale ferdigheter, og det er barnehagelærere som har vurdert barna.



Tabell 7: Barns sosiale ferdigheter

Fordelingen ovenfor viser en relativt stor variasjon, og en variasjon i barns sosiale ferdigheter som er tilnærmet normalfordelt. Mange barn i barnehagen vurderes til å ha gode sosiale ferdigheter og fungerer godt sosialt. Men samtidig er det også relativt mange barn som har lav sosial kompetanse. De viser så lite hensiktsmessige sosiale ferdigheter at de i stor grad vil ha problemer med å delta aktivt i lek og kunne samhandle med både barn og voksne i ulike aktiviteter.

Sosiale ferdigheter eller sosial kompetanse synes i dag å være det begrepet som best dekker de oppgavene barnehagen er gitt i forhold til barns sosiale og personlige læring. Læring av sosial kompetanse kan se ut til å være en vesentlig del av barnehagens arbeid med å løse sine oppgaver. Begrepet sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse er vi alle avhengige av for å kunne delta i sosiale fellesskap.

Kompetansen dreier seg om individets evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og er for barn og unge en viktig forutsetning for å mestre jevnaldersmiljøer. Selv om det kun er i de om lag siste tjue årene det er skrevet og snakket om sosial kompetanse, er dette en kompetanse som mennesket til alle tider har lært og anvendt. Sosial kompetanse er ikke et nytt fenomen, men en relativt ny tilnærming til fenomenet, en annen forståelse av hvordan mennesket samhandler med andre.

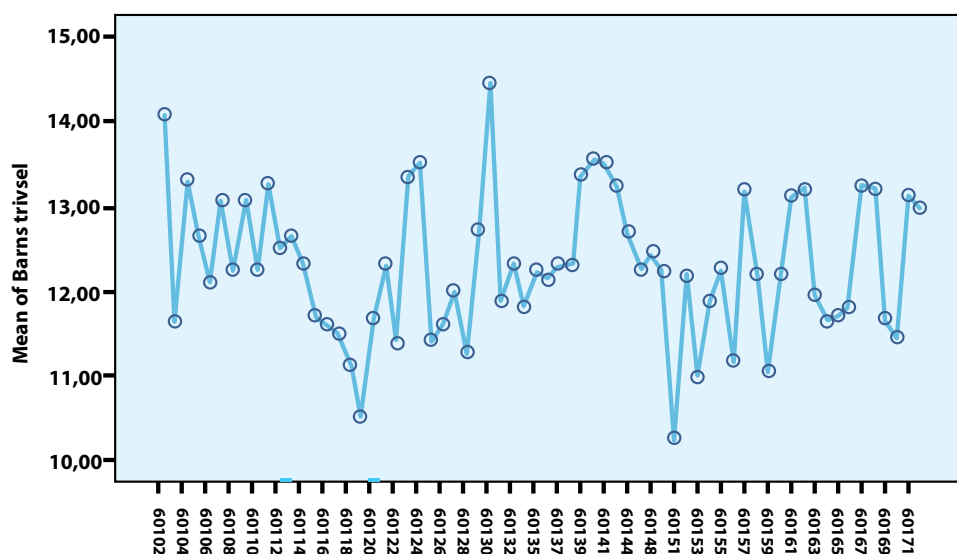
Sosial kompetanse sees på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd (Ogden 2001). Sosial kompetanse er et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Garbarino 1985). Slik sett er sosial kompetanse en betingelse for aktiv deltagelse i sosiale fellesskap.

Barnehagen er for barn en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill hvor det kjempes om sosial attraktivitet og vennskap. På denne sosiale arenaen vil barns handlinger i stor grad være preget av sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrende.

Forskjeller mellom barnehagene i Kristiansand

Trivsel

I framstillingen nedenfor viser gjennomsnittskåren til hver enkelt barnehage på området barns trivsel. Hver enkelt punktmarkering er en barnehage og i Y-aksen vises skalaen som går fra 5 – 15, men som her er redusert fra 10 – 15 siden ingen barnehager har en lavere skåre enn 10.



Tabell 8: Forskjeller mellom barnehager i barns trivsel (hvert punkt er snittskåre til den enkelte barnehage)

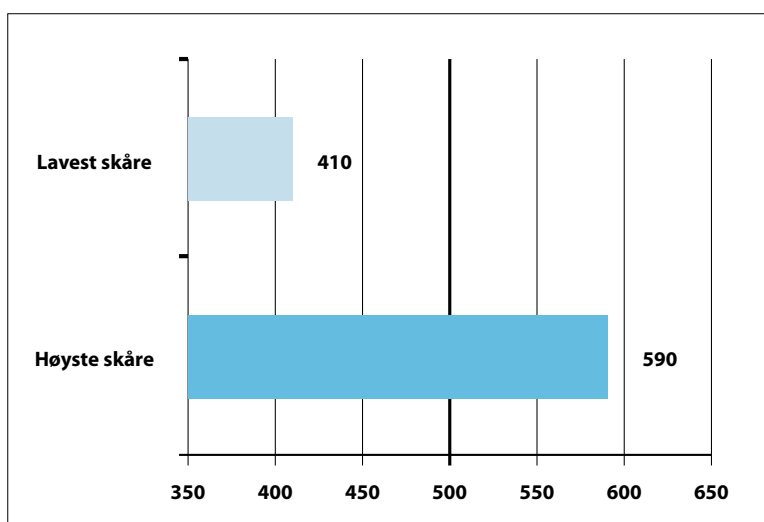
Rent visuelt viser denne oversikten stor variasjon mellom barnehagene i barns opplevelse av trivsel. Det er barnehager her som skårer svært høyt, det vil si at barna her opplever at de har det bra i barnehagen sin. De har venner, opplever lite erting og plaging og uttrykker at de liker å gå i barnehagen. Dette er barnehager som sannsynligvis har god kvalitet, fordi denne type positive vurderinger fra barn er det alle

grunn til å tro at er riktige for dem. Dette er noe de erfarer i interaksjon med voksne og andre barn i barnehagen, og vil da være et uttrykk for det vi kan betrakte som et godt lærings- og danningsmiljø i den enkelte barnehage.

Men framstillingen viser også at noen barnehager skårer klart lavere i snitt enn andre. Dette er barnehager der barns trivsel er markert dårligere enn i de barnehagene som skårer mest positivt. Det er i hovedsak bare to fortolkningsmodeller som kan anvendes på denne type resultatene på. Det ene er at disse barnehagene som kommer litt dårlig ut, har barn med dårligere forutsetninger for læring, utvikling og trivsel. Forklaringen er da knyttet til barna. Dette kan være en mulig forklaring særlig i barnehager med et lite antall fire- og femåringer. Men blant de barnehagene som skårer lavt er det også store barnehager.

Her vil en slik forklaringsmodell ikke alene være hensiktsmessig. Den andre forklaringen vil være å studere resultatene i lys av hva som foregår i barnehagen av aktiviteter, hvilken pedagogisk praksis som anvendes og hvordan det generelle læringsmiljøet er. Denne forklaringen knyttes til kvalitet og er høyst rimelig å bruke. Det vil si at det er barnehager i Kristiansand som ikke har like god kvalitet som de som skårer best her.

Hvor store er så disse forskjellene mellom barnehager? I søylediagrammet nedenfor er dette uttrykt i en 500-poengsskala der vi tar hensyn til både spredning og gjennomsnitt i resultatene.



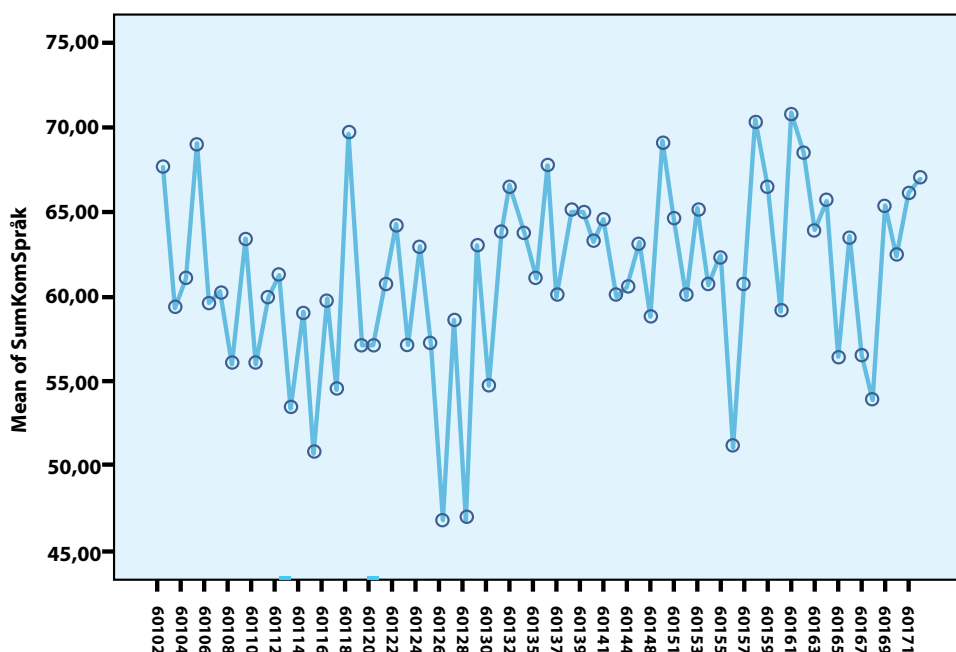
Tabell 9: Barns trivsel

Framstillingen ovenfor viser at forskjellen mellom den barnehagen som kommer best ut og den som kommer dårligst ut er 180 poeng. Her har vi ikke tatt med barnehager som har mindre enn 15 barn. En slik forskjell må betraktes som svært stor. Den skyldes ikke tilfeldigheter, og er uttrykk for at det er store og reelle forskjeller mellom

barnehager i Kristiansand. Når barns opplevelser og erfaringer er så store som dette er det all mulig grunn for barnehageeieren å drøfte forskjellene og ta de seriøst. Intensjonene i lovverk og rammeplan for barnehager blir ikke oppfylt like godt i alle barnehager i kommunen.

Forskjeller mellom barnehager i barns språklige ferdigheter

Det er i den grafiske framstillingen nedenfor vist hvordan hver enkelt barnehage skårer på språklige ferdigheter. Det er gjennomsnittresultatet for den enkelte barnehage som her framkommer som punkter i bildet. I Y-aksen til venstre er det angitt de samlede gjennomsnittlige skårene fra 45 og opp til 75.



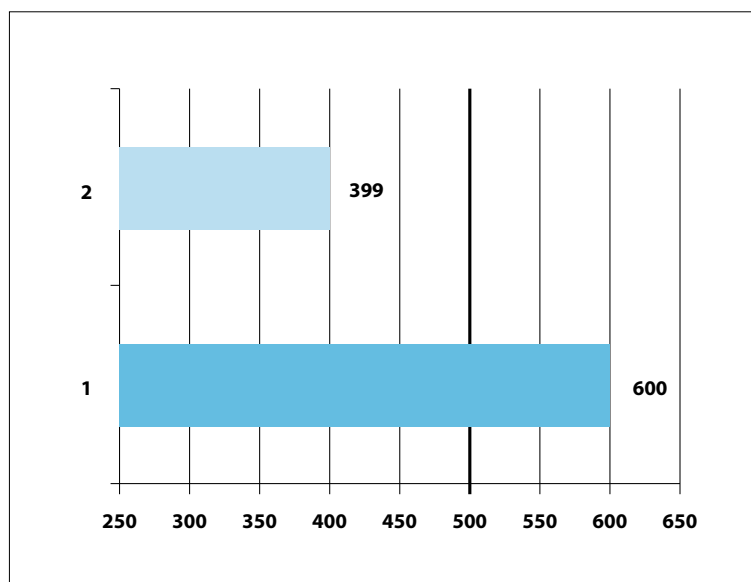
Tabell 10: Forskjeller mellom barnehager i barns språklige ferdigheter
(hvert punkt er snittskåre til den enkelte barnehage)

Denne grafiske framstillingen viser at det er variasjon mellom barnehager i barns språklige og kommunikative ferdigheter. Aksen til venstre som uttrykker den gjennomsnittlige totale skåren, viser også at variasjonen i utgangspunktet er markert. Det er barnehager der det store flertallet av barn har et funksjonelt språk med god begrepsforståelse og gode evner til å uttrykke seg selv muntlig. Men samtidig er det også barnehager som i snitt har barn som ligger etter i språkutvikling og ikke kan sies å være på et ønskelig nivå.

Det er her viktig å drøfte om dette kan forklares med at de barnehagene som skårer lavt her har barn som i utgangspunktet har barn med dårlige forutsetninger for språklig læring og utvikling, og/eller kommer fra hjem som er lite språkstimulerende. På samme måte kan vi si at de barnehagene som skårer høyt kun har vært heldige med de barna som går der. Vi har ikke data til verken å avkrefte eller bekrefte dette, men forskjellene er så store at det er noe underlig om dette kun skulle bli forklart ved egenskaper hos barn.

Det kan også være slik at barns språklige ferdigheter i noen grad er et uttrykk for eller et svar på kvaliteten i den pedagogiske praksis i den enkelte barnehage. Det innebærer at det kan være slik at noen barnehager er dyktigere enn andre i å stimulere barns språkutvikling. Dette er heller ingen urimelig konklusjon siden blant annet barnehagene har som oppgave å bidra til språklig læring og utvikling for alle barn i barnehagen. I dette ligger det også at et barnehagetilbud i seg selv ikke nødvendigvis er språkutviklende og språkutjevne. Det er sannsynligvis mest avhengig av kvaliteten på den enkelte barnehage. Slik kan det hevdes at det er barnehager i Kristiansand som i større grad enn noen andre barnehager bidrar til god språkutvikling og slik realiseres de nasjonale intensjonene.

I framstillingen nedenfor er forskjellene mellom den barnehagen som skårer best og den som skårer dårligst uttrykt i en 500 poengsskala. Snittet av barnehager i kommunen er her 500 poeng og søylene viser den barnehagen som skårer høyest og den som skårer lavest.



Tabell 11: Språklige ferdigheter

Forskjellen mellom høyeste og laveste skåre er her 200 poeng, det kan kun betraktes som en svært stor forskjell. En forskjell på to standardavvik på institusjonsnivå er sjelden å se. På den samme skalaen kan vi for sammenligningens skyld opplyse at forskjellen mellom finsk og norsk skole i PISA-undersøkelsen er 40 poeng.

Denne forskjellen på 200 poeng er langt større enn de forskjellene vi finner mellom skolene i kommunen, og også mellom skolene er forskjellene store.

Dette funnet bør få alle barnehager i Kristiansand til å analysere hvordan det arbeides i barnehagene for å utvikle språk hos barn. Er oppleggene gjennomtenkte og er for eksempel de ansatte gode nok til å stimulere språkutvikling i dagligdagse situasjoner og aktiviteter i barnehagen?

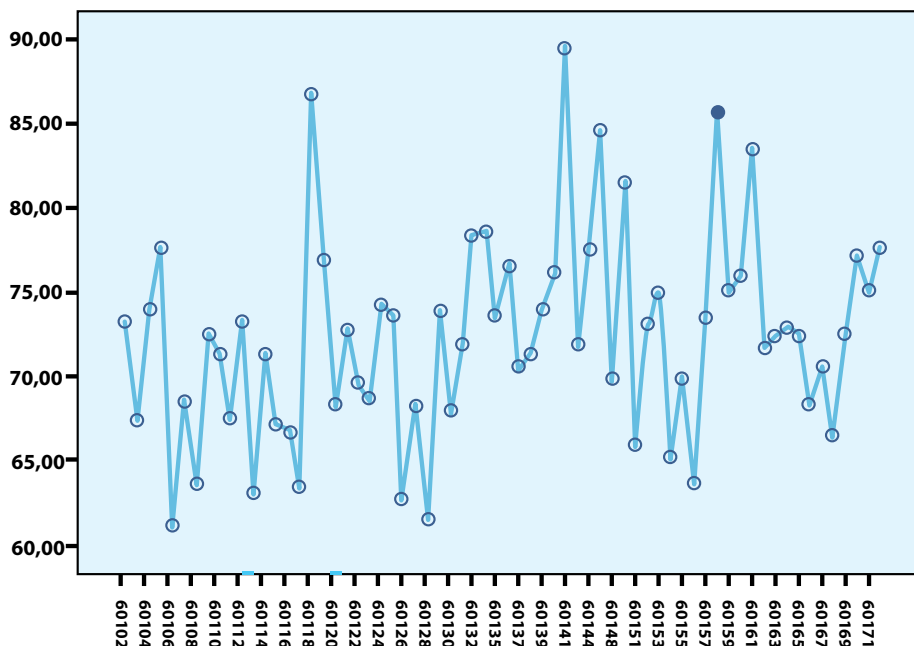
Rammeplanen for barnehagen viser til

at språk både er personlig, identitetsdannende og nært knyttet til følelser. Det blir viktig å skape et miljø der barna opplever at de voksne er genuint interessert i dem, stiller åpne spørsmål og er lyttende. Romslige kommunikasjonsprosesser er viktig i anerkjennelse av barnet. Det vil si at den voksne må ha innlevelse, bekrefte barnet, fokusere oppmerksomheten, være tolerant overfor barnets utspill og la seg påvirke av barnet (Bae, 1997).

Kommunikasjon og samhandling med barn som har lite verbalt språk, kan representere en utfordring for både den voksne og for barnet. Det kan være veldig frustrerende for det barnet som ikke blir forstått, og den voksne kan fort "overkjøre" barnet ved å ta avgjørelser som ikke er i samsvar med det barnet egentlig vil. Det kan være vanskelig å oppnå spontan respons som smil og latter fra barnet, og det kan være en utfordring å opprettholde motivasjonen til å jobbe med et barn som gir lite respons. Det er likevel avgjørende for barnet at den voksne ikke gir opp, men videreutvikler egen kunnskap og kompetanse.

Sosiale ferdigheter

I framstillingen nedenfor viser gjennomsnittsskåren til hver enkelt barnehage på området sosiale ferdigheter. Hver enkelt punktmarkering er en barnehage og i Y-aksen vises skalaen som her går fra 60 – 90.

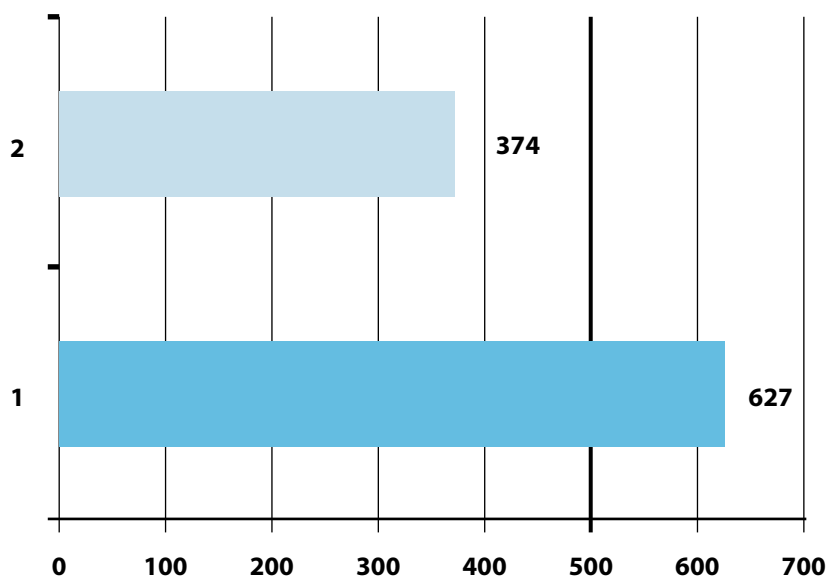


Tabell 12

Forskjeller mellom barnehager i barns sosiale ferdigheter (hvert punkt er snittskåre til den enkelte barnehage)

Framstillingen viser en stor variasjon mellom barnehagene i vurderingen av barns sosiale ferdigheter. Forskjellene er så store at det må betraktes som oppsiktsvekkende, og det er vanskelig å forstå at dette kun dreier seg om ulikheter mellom barn i deres forutsetninger for utvikling av sosiale ferdigheter. Det er barnehager i kommunen der barn viser svært gode sosiale ferdigheter og barnehager der barn viser lite hensiktsmessige sosiale ferdigheter.

I søylediagrammet nedenfor vises forskjellene mellom den barnehagen som skårer best og den som skårer lavest.



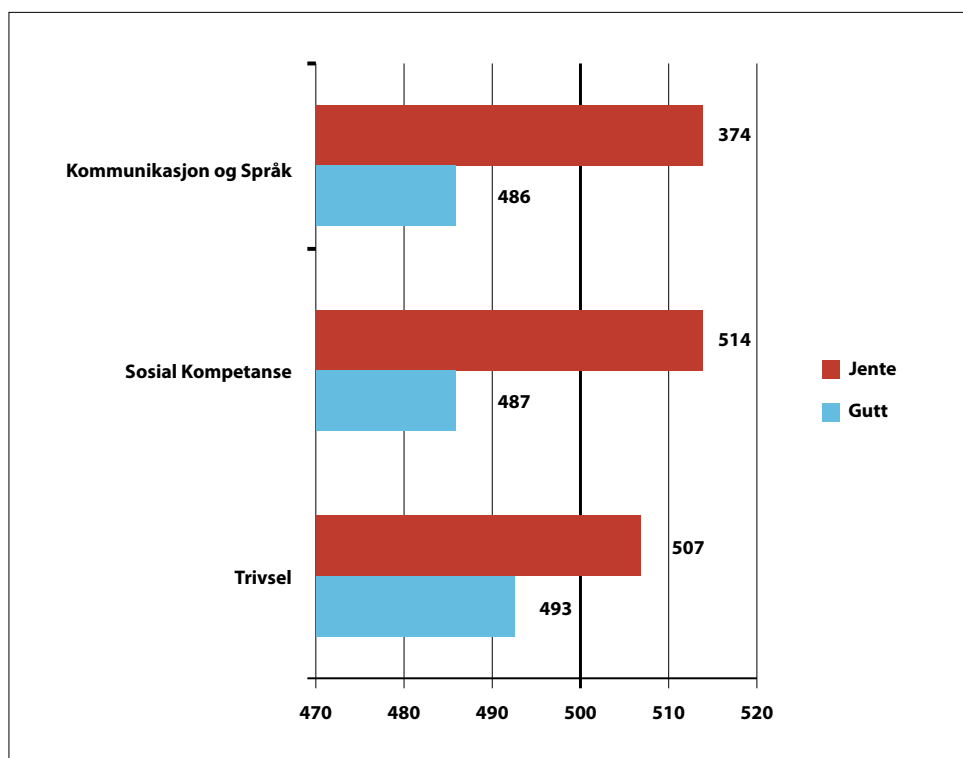
Tabell 13: Sosiale ferdigheter

Denne forskjellen på 153 poeng dvs. 1,5 standardavvik er å betrakte som overraskende stor. Det er sjelden at det er så store forskjeller på institusjonsnivå når utgangspunktet er individuelle data. Om vi knytter dette til kvalitet, så er variasjonen slik at det må uttrykke stor forskjell på kvalitet mellom barnehagene i kommunen.

Sosiale ferdigheter er et overordnet mål for norske barnehager og da er det bekymringsfullt at det skal være så store forskjeller i en og samme kommune. Det vil si at det sannsynligvis er ulik pedagogisk praksis i barnehagene tilknyttet dette området, og at noen barnehager ser ut til å lykkes langt bedre enn andre. Dette bør drøftes og det bør være erfaringsutveksling mellom barnehagene på både dette området og på språklige ferdigheter. Det er relativt åpenbart at noen barnehager har svært god kvalitet sammenlignet med andre og dette bør de andre barnehagene lære av.

Likheter og forskjeller mellom gutter og jenter

Det er i en rekke sammenhenger og over lang tid blitt dokumentert klare kjønnsforskjeller i skolen. Jenter kommer bedre ut enn gutter på stort sett alle områder og i alle fag. I forhold til både barnehage og skole er det derfor vesentlig å stille spørsmålet om disse kjønnsforskjellene også eksisterer i barnehagen. I framstillingen nedenfor er resultatene til gutter og jenter i denne undersøkelsen framstilt i en 500-poengsskala:



Tabell 14: Forskjelle mellom jenter og gutter

Disse tallene og den grafiske framstillingen er relativt entydige; jenter skårer bedre enn gutter på alle områder, også i barnehagen. Både i barnehagelærernes vurderinger av barns kompetanse og i barnas egenvurdering av hvordan de har det i barnehagen, er det kjønnsforskjeller. Det er en signifikant forskjell på gutters og jenters trivsel i barnehagen. For eksempel på spørsmålet "Er det noen dager du ikke har det bra?" svarer guttene oftere ja enn jentene. Vi kan si at jenter trives gjennomgående bedre i barnehagen enn gutter. Det grunnleggende spørsmålet for de enkelte barnehagene og for barnehageeier bør være; hvorfor er det slik?

Disse markerte kjønnsforskjellene bekreftes av de voksnes svar. Jentenes sosiale ferdigheter vurderes klart høyere enn guttenes: Når kontaktpedagogen skal vurdere det enkelte barnet, skjer det med svar på spørsmål som: "Viser han/hun at han/hun gjenkjenner andres følelser og handler deretter?" "Lytter han/hun til andre og er innfølelse?" "Tar han/hun hensyn til andre i lekesituasjoner?" I alle disse tilfellene vurderes jentenes ferdigheter markert høyere enn guttenes. I de enkelte barnehagene bør det her være viktig å vurdere om gutter faktisk har så mye dårligere sosiale ferdigheter, eller om det er de voksne innstillinger og forventinger tilknyttet sosial kompetanse som her gjør seg gjeldende.

Det samme mønsteret finner en når det spørres om atferd. Guttene er ifølge pedagogene markert mer "utagerende" enn jentene. De har oftere "raserianfall", de er oftere "rastløse eller hele tiden i bevegelse", og guttene gjør seg langt oftere skyld i å "forstyrre aktivitetene som foregår".

Mønsteret går dessuten igjen når pedagogene skal vurdere kommunikasjons- og språkferdigheter. Jentene vurderes markert høyere enn guttene: De er bedre til å «formulere sine ønsker verbalt», til å «leke med språket» og til å «rime på egen hånd». Dette er ikke bare vesentlig for barnas situasjon i barnehagen. Det er også viktig som forutsetning for å lære og lese og skrive og å tilegne seg fagtekster senere i utdanningsløpet.

Mønsteret i kjønnsforskjeller er tydelig. Spørsmålet er om forklaringen er at jentene tidligere enn guttene utvikler gode sosiale og språklige ferdigheter. Eller er det slik at de voksne i barnehagene og vurderingskriteriene i barnehager verdsetter jenters væremåte mer positivt enn guttenes ferdigheter og væremåter. Sagt på en annen måte; er det guttene eller brillene til de ansatte det er noe feil med.

Sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter

Vi har også analysert sammenhengen mellom barns språklige ferdigheter og deres sosiale ferdigheter. Er dette to adskilte utviklings- og læringsområder for barn, eller henger det nært sammen slik at barn med godt språk også har en tendens til å fungere godt sosialt? I tabellen nedenfor er det vist korrelasjonen mellom disse to sentrale områdene i barnehagen

| | SOSIALE FERDIGHETER | SPRÅKLIGE FERDIGHETER |
|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| SOSIALE FERDIGHETER | 1.00 | .61 (P < .61) |
| SPRÅKLIGE FERDIGHETER | .61 (P < .61) | 1.00 |

Tabell 15: Sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter

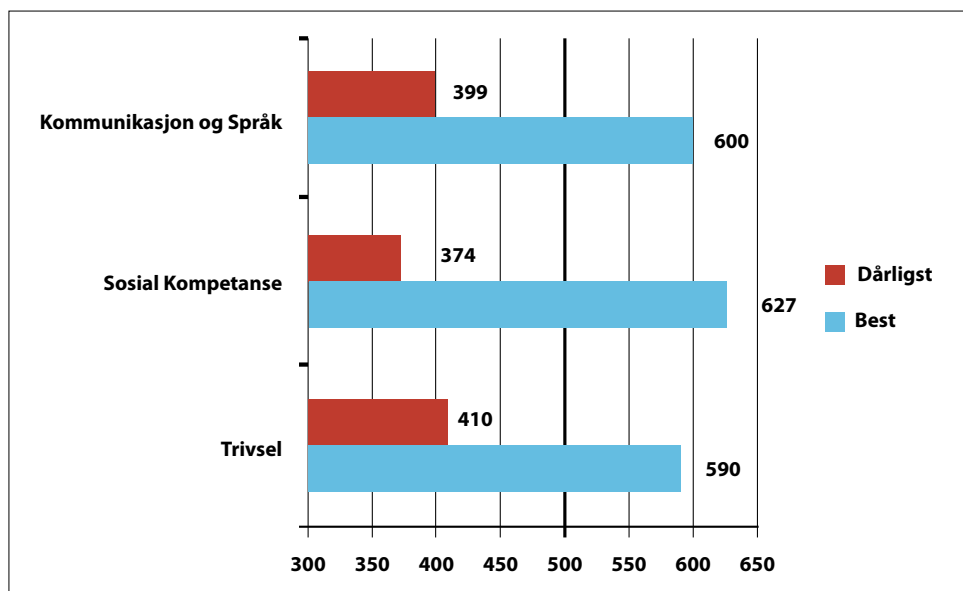
Tabellen viser en sterk sammenheng med en korrelasjon på: .61. I statistikken betraktes dette som en markert sammenheng. Dette innebærer at barn med gode sosiale ferdigheter også gjennomgående har gode språklige ferdigheter og motsatt. Dette kan forklares med at språk er nødvendig for sosial deltagelse sammen med andre barn i lek og andre aktiviteter, og at aktiv sosial deltagelse videre vil bidra til læring av språk. Mange barn kommer her inn i en positiv sirkel, den språklige og den sosiale utviklingen stimulerer her hverandre gjensidig.

Men noen barn kan også komme i en negativ sirkel. Dette vil være barn som ikke har tilstrekkelige språklige ferdigheter til å være med i for eksempel lek, og dermed vil de både bli hemmet i språkutvikling og i læring av sosiale ferdigheter. For disse barna er det avgjørende at de stimuleres av voksne og at voksne bidrar til at de får delta sammen med andre barn. Det holder ikke å uttale at for eksempel noen barn velger å være alene og da må de få lov til det.

Oppsummerende vurdering

Kristiansand Kommune har her et unikt datamateriale over barns situasjon og kompetanse i barnehagene i kommunene. Først og framst er dette et uttrykk for kvalitet i barnehagene og det er ikke tenkt brukt i forhold til å vurdere enkeltbarn. Dette materialet kan og bør utnyttes aktivt på alle nivåer i kommunen, slik at det kan etableres en enda bedre pedagogisk praksis for enda flere barn. Men dette krever analysekompetanse hos de som skal arbeide med datamaterialet, og ikke minst krever det vilje til å endre praksis.

Hovedfunnet i denne kartleggingsundersøkelsen er at det er store forskjeller mellom barnehagene i Kristiansand. Det er mange barnehager av svært god kvalitet ut fra de indikatorene som er brukt her, men det er også barnehager som ikke kan sies å ha tilfredsstillende kvalitet. Nedenfor er det vist forskjellen mellom den barnehagen som skårer best og den som skårer lavest på de tre hovedindikatorene, barns trivsel, språklige ferdigheter og sosiale ferdigheter.



Tabell 16: Forskjelle i læringsmiljøet i barnehagerne.

Samlet kan disse funnene uttrykke at det er relativt store forskjeller i læringsmiljøet i barnehagene. Med læringsmiljøet forstås faktorer i barnehagen som:

- Vennskap og relasjoner til andre barn
- Relasjoner mellom barn og voksne
- Ansattes ledelse av barnegrupper og aktiviteter
- Normer og regler
- Syn på barn og forventninger til læring og utvikling
- Det fysiske miljøet i barnehagen
- Samarbeid med foreldre

Disse faktorene i læringsmiljøet vil ha stor innflytelse på om barn trives, lærer og utvikler seg på en hensiktsmessig måte i barnehagene. Det samme læringsmiljøet vil imidlertid erfares og oppfattes på ulike måter av barna. Barn i denne undersøkelsen uttrykker også at de opplever dette læringsmiljøet ulikt i de forskjellige barnehagene. Læringsmiljøet i en og samme barnehage kan være en beskyttelsesfaktor for et barn og en risikofaktor for et annet barn. Barn som deltar aktivt med andre barn og har et godt forhold til de voksne, vil være omgitt av beskyttelsesfaktorer. Mens de barna som er isolerte i barnehagen og utsatt for krenkelser, vil møte risikofaktorer.

Det er barns subjektive opplevelse av faktorene i læringsmiljøet som er sentral i forhold til å vurdere utviklingen og den sosiale situasjonen til barna. Kartlegging og informasjon om barns erfaringer og opplevelser, som i denne kartleggingsundersøkelsen vil være avgjørende for å forstå hvordan barn opplever læringsmiljøet. Derfor kan dette materialet brukes i den enkelte barnehage for å analysere barns opplevelser og ikke minst sammenstille de med de voksnes erfaringer og vurderinger.

Ut fra en bred analyse av datamaterialet er det nedenfor pekt på noen områder som med fordel kan drøftes og vurderes i de ulike barnehagene.

- Pedagogisk innhold: Legges det til rette for pedagogiske aktiviteter som tar hensyn til den store variasjonen mellom barn? Med dette menes det først og framst forholdet mellom gutter og jenter og ikke minst foreldrenes sosial bakgrunn.
- Proaktiv barnehagepraksis: Legges det opp til at ansatte i stor grad deltar i aktivt i aktiviteter med barn, og er i forkant av situasjoner? Proaktiv praksis krever voksne som er kontinuerlig aktive med barn.
- Språklige ferdigheter: Er kommunikasjonen mellom voksne og barn i de pedagogiske aktivitetene av en slik art at den stimulerer alle barns språkutvikling på en hensiktsmessig måte?
- Sosiale ferdigheter: Det bør drøftes inngående hvilke sosiale ferdigheter som er viktige for barns deltakelse sammen med andre, og hvordan kan barn kan stimuleres til å utvikle/lære disse sosiale ferdighetene.
- Læringsmiljøet i barnehagen: Hvordan kan de barna som er mye utsatt for erting og plaging av andre støttes og hjelpes på en god måte, og hvordan kan det utvikles læringsmiljøer som frammer trivsel og læring.
- Barnehage – hjem samarbeid: Hvordan kan foreldre og barnehage i samarbeid bidra til god språklig og sosial utvikling for alle barn?

Kapittel 6:

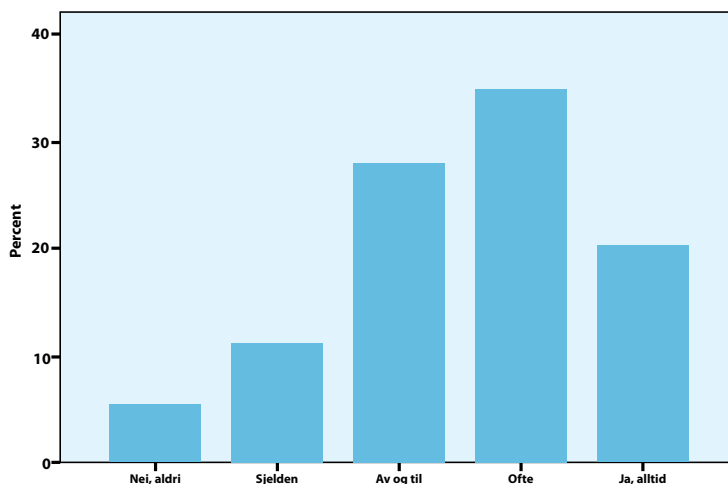
Kartlegging av skolene i Kristiansand Kommune

Presentasjon av resultater

Nedenfor presenteres en del overordnede funn angående skolene i materialet for Kristiansand Kommune. Vi har ikke anledning i denne sammenheng til å gå inn på enkeltskoler, og videre er materialet så omfattende at det er en rekke områder vi ikke har hatt anledning til å analysere grundig. Men hovedtrekkene i funnene blir presentert ut fra hvilken relevans vi mener de kan ha for FLiK-prosjektet i kommunen.

Opplevelse av fagene matematikk og norsk

FLiK-prosjektet skal bidra til en opprettholdelse og helst forbedring av elevenes faglige og sosiale læringsutbytte i skolen. Da er det av relevans å se på hvordan elevene liker ulike skolefag. Nedenfor vises en frekvensfordeling av alle elever i forhold til opplevelsen av norskfaget.

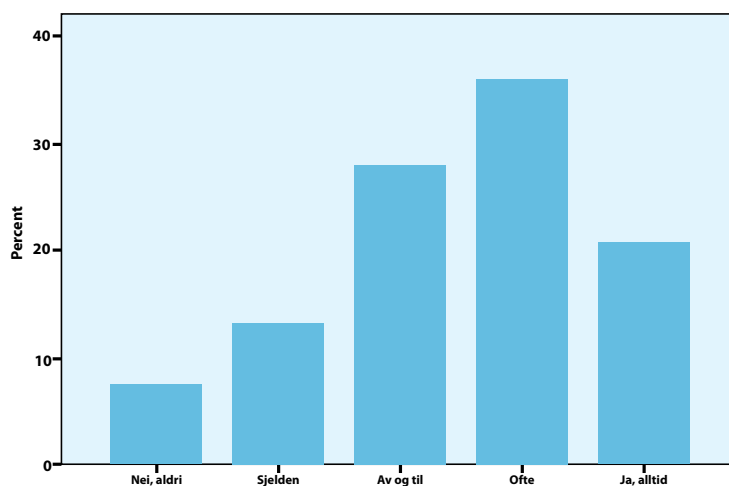


Tabell17: Frekvensfordeling av alle elever i forhold til opplevelsen av norskfaget.

Av denne figuren ser vi at de fleste elevene liker norskfaget, men samtidig er det en relativt stor spredning. Det er nesten en av fem elever som uttrykker at de aldri eller sjelden liker norsk. En slik oppfatning av et fag vil sannsynligvis gå sterkt ut over både motivasjon, arbeidsinnsats og læringsutbytte.

Lav interesse for et fag vil ofte innebære lav arbeidsinnsats og dermed reduserte muligheter for læring i faget (Marzano 2011). Norsk er et avgjørende fag i skolen, også for læring i andre fag. Derfor er det avgjørende å drøfte hvordan elevenes opplevelser av faget norsk kan forbedres for noen elevgrupper. Blant annet ser vi at gutter liker norsk i mindre grad enn jenter.

Vi har også spurt elevene om opplevelsen eller i hvilken grad de liker faget matematikk. Frekvensfordelingen er gjengitt nedenfor:



Tabell18: Frekvensfordeling av alle elever i forhold til opplevelsen av matematikk.

Figuren over viser som i norsk at det er mange elever som liker faget matematikk godt, men samtidig er det noen som ikke liker dette faget i det hele tatt. Dette vil selvsagt også ha innflytelse på læringsutbyttet til elevene. Videre ser vi at fordeling mellom svaralternativene når det gjelder å like norsk og matematikk er identisk. Dette er interessant fordi vi ofte hører at det er matematikkfaget elever har problemer med. Slik ser det ikke ut her. Elever liker matematikk like godt som norsk.

Når vi analyserer sammenhengene mellom å like norsk og matematikk, så får vi en korrelasjon på .27. Dette er å betrakte som en relativt svak korrelasjon som innebærer at det i liten grad er de samme elevene som liker både matematikk og norsk. Det vil dermed også si at det i liten grad er de samme elevene som misliker norsk og matematikk. Det ser ut til at det er selve faget som er avgjørende for om elevene liker det eller ikke, og i dette da også hvordan den enkelte lærer formidler og er engasjert i faget.

Dette innebærer at vi skal være forsiktig med å uttrykke at noen elever liker skolen og andre ikke liker skolen. Oppfatningene tilknyttet skole er ikke bare å oppfatte som universelle eller generelle, de er også i stor grad fagspesifikke. Her ser det ut til å være vesentlig å differensiere. Det innebærer at det kan være nyttig å snakke med elevene om hvordan de liker ulike fag, og hva det er ved faget som de liker eller misliker.

Sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner, motivasjon og tilpasning

I tabellen nedenfor er sammenhengene (korrelasjonene) mellom skolefaglige prestasjoner (gjennomsnittsprestasjoner i norsk, matematikk og engelsk), motivasjon og arbeidsinnsats og grad av tilpasning til skolen satt opp. Det er her lærerne som har vurdert elevene innenfor alle tre områdene

| | Skolefaglige prestasjoner | Motivasjon og arbeidsinnsats | Sosial kompetanse - tilpasning |
|--------------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Skolefaglige prestasjoner | 1.00 | .72 | .58 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | .72 | 1.00 | .79 |
| Sosial kompetanse - tilpasning | .58 | .79 | 1.00 |

Tabell 19: Sammenhengene mellom skolefaglige prestasjoner, motivasjon og tilpasning

Disse korrelasjonene som framkommer her er alle å betrakte som svært sterke, og kanskje overraskende sterke. Sammenhengen mellom skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats er .72. Det innebærer at elevenes motivasjon kan forklare 50 % av elevenes gjennomsnittlige prestasjoner i disse fagene. I utgangspunktet kan vi derfor si at læring i fag i stor grad handler om å arbeide mye med fagene på en hensiktsmessig måte eller med gode læringsstrategier (Hattie 2013).

Men samtidig er det det også grunn til å diskutere om lærere implisitt kan vurdere arbeidsinnsatsen til de som mestrer godt noe høyere enn hos elever som sliter i faget. Det kan derfor være elever som også arbeider godt blant lavtpresterende, men som lærere kanskje ikke er nok oppmerksomme på. Denne mulige gruppen av elever ville helt klart tjent på en sterke positiv tilbakemelding på sin arbeidsinnsats, som igjen ville styrket motivasjonen.

Videre er det en relativt sterk sammenheng mellom elevenes grad av tilpasning til skolen og både arbeidsinnsats og faglige prestasjoner. Dette uttrykker at de elever som tilpasser seg regler og forventinger som stilles til dem også gjennomgående har et godt læringsutbytte i skolefag. Dette funnet kan ha to mulige konsekvenser.

Det ene er å argumentere for at strukturene i skolen og lærerens ledelse må være så tydelig at flest mulig elever klarer å tilpasse seg. Den andre forklaringen kan være at lærerne i for stor grad premierer tilpasning og slik ikke like godt ser elever som ikke tilpasser seg særlig godt, men som samtidig har gode læreforutsetninger. Begge disse to mulige forklaringene kan gi forståelse til at gutter har et dårligere sosialt læringsutbytte enn i skolefag

Forskjeller mellom skoler

Utdanningssystemet skal bidra til at vårt demokratiske velferdssamfunn føres videre, og til at det enkelte barn utvikles som menneske. Det kan argumenteres for rett og

plikt til skolegang ut fra at både den enkelte og samfunnet er tjent med det. Dette kan uttrykkes ved å påpeke at skolen har en danningsfunksjon for individet og en instrumentell funksjon for samfunnet (Slagstad 2000).

Danningsfunksjonen skal bidra til faglig læring og ikke minst personlig vekst og god sosial utvikling i et inkluderende fellesskap. Skolefagene kan i en slik sammenheng betraktes som kulturelle redskaper som gjør det mulig for oss å delta aktivt i samfunnet. Vi skal gjennom skolegangen bli dannet som mennesker slik at vi både kan ta vare på oss selv og andre.

Den instrumentelle funksjonen eller oppgaven til skolen er å produsere kunnskap som samfunnet senere kan nyttiggjøre seg. Skolen skal utvikle kunnskaper og ferdigheter hos elevene som kan dekke de behov samfunnet har for arbeidskraft og utvikling av nye arbeidsplasser i både privat og offentlig sektor. Samlet kommer disse funksjonene og oppgavene til skolen klart til uttrykk i formålsparagrafen i opplæringsloven der det blant annet heter at:

Opplæring i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og læringane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Disse funksjonene eller oppgavene som skolen skal dekke for individet og fellesskapet er ambisiøse, og de innebærer en sterk inngripen i alle menneskers liv. Når en så stor del av vårt liv skal tilbringes i skolen, forplikter det skolen til å levere en opplæring som alle elever vokser på og har nytte av. Lista er lagt høyt.

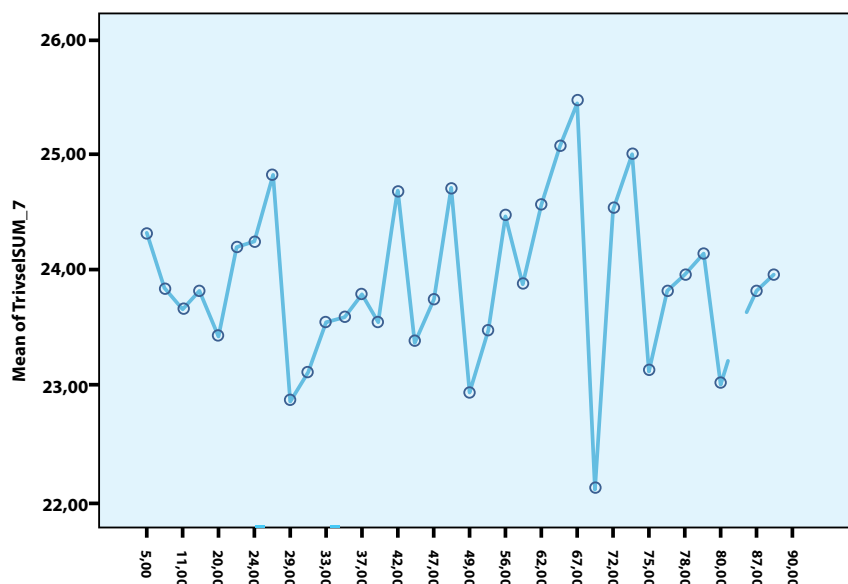
Dette innebærer at alle barn og unge i prinsippet bør få utnyttet eller realisert hele sitt potensial for læring og utvikling i skolen. De bør møte en skole med et hensiktsmessig læringsmiljø og en god og differensiert undervisning. Elevene skal møte lærere som møter dem med respekt og forståelse, og alle elever skal inkluderes inn i et fellesskap der de kan oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt.

Det er her gjennomført en rekke variansanalyser for å studere forskjeller og likheter mellom skolene i Kristiansand i resultater. Disse analysene har til å hensikt å gi svar på hvor store forskjeller det er mellom skolene i Kristiansand. Sagt på en annen måte så vil analysene gi svar på om det er forskjeller mellom hvordan rettighetene i Oppføringsloven blir realisert for elevene i ulike skoler i kommunen.

Elevenes trivsel

I denne evalueringen kan området elevenes trivsel på skolen betegnes som det syn elevene har på egen skolegang. Elevenes trivsel dekker både elevenes forhold og innstilling til skolen, samt hvordan de trives i skolen. Området kartlegges gjennom vurdering av

8 spørsmål som dreier seg om elevenes syn på undervisningen i skolen, skolens betydning og den sosiale trivselen og forholdet til jevnaldrende. Dette er gjort med utgangspunkt i et skille mellom undervisningen og elevenes sosiale forhold til hverandre. Spørsmål om elevene blir mobbet inngår også i denne sumskåren på 8 spørsmål.



Tabell 20: Elevenes trivsel

Uttrykt i standardavvik er her forskjellen mellom den skolen som skårer best og den som skårer dårligst på trivsel 1,1. Dette må betraktes som en svært stor forskjell, og bildet viser også at det er stor variasjon mellom andre skoler i kommunen innen dette området. I et inkluderingsperspektiv innebærer dette at det er stor forskjell på den opplevde inkluderingen, ikke bare mellom elever, men også mellom skolene. Det er entydige forskjeller i hvordan elevene opplever hverdagen i ulike skoler i kommunen.

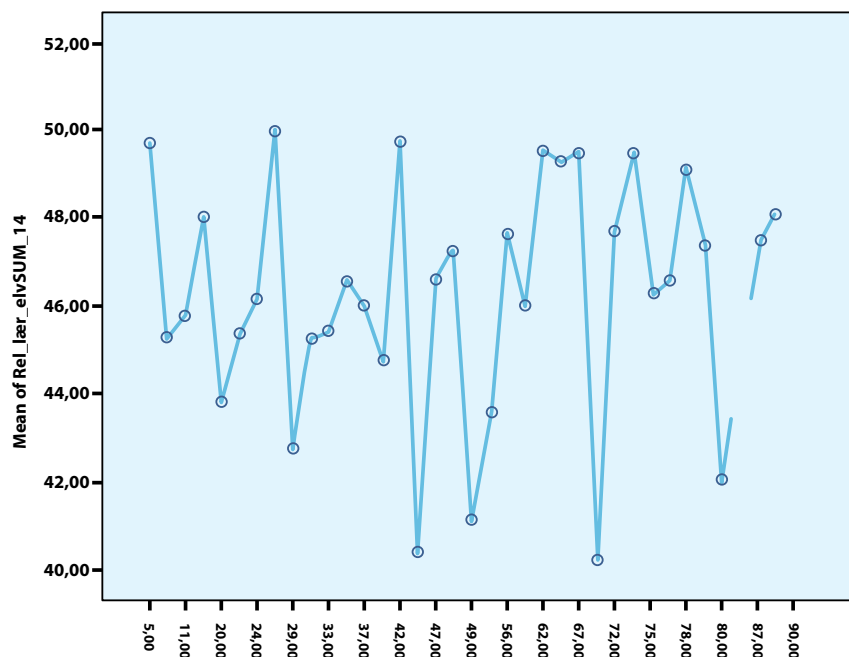
De viktigste spørsmålene innen denne skalaen på trivsel er knyttet til skolen som sosial arena, og disse resultatene viser at en del elever ikke lykkes særlig godt i dette sosiale fellesskapet. Avhengig av alderstrinn og type spørsmål svarer fra 10 til 15 prosent av elevene at de opplever seg sosialt isolert i forhold til andre jevnaldrende (Sunnevåg og Aasen 2010).

Dette er elever som rapporterer at de føler seg ensomme, at de er alene i friminuttene, og at de er engstelige og deprimert i skolen. Disse elevene må betraktes som sosialt isolert i forhold til jevnalderfellesskapet.). Selv om trivsel ikke kan forstås som det samme som sosial isolasjon, indikerer disse undersøkelsene at det store flertallet av elever trives og opplever sosiale deltakelse. Men samtidig er det også noen elever som står utenfor fellesskapet og trives noe dårlig på skolen. Her er det stor forskjell mellom skolene i Kristiansand.

Relasjon mellom elev og lærer

Skolen er en av de få institusjonene alle mennesker i et samfunn har tilbrakt mye tid i, og som de dermed har en rekke opplevelser og erfaringer fra. Mange av disse erfaringene og opplevelsene er relatert til en person; læreren. Personlig har de fleste har opplevd lærere som har gjort et uutslettelig inntrykk. Det er lærere som kommer til å bli husket livet ut, blant annet på grunn av den positive relasjonen. Dette vil være lærere som så den enkelte, som snakket til alle, var interessert i og ga den enkelte oppmuntrende tilbakemeldinger. Kart sagt er dette lærere som elever opplever å bli likt av.

Relasjoner mellom elev og lærer er et område elevene har vurdert. I elevskjemaet er det 15 utsagn om kontaktlæreren som elevene skal ta stilling til. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å framstille resultatene på sumskårenivå. Andre faktorløsninger ga ikke tilfredsstillende resultater ved at både forklart varians og reliabilitetsverdiene ble lave. Reliabilitetsverdiene av sumskåren er .76 og vurderes i denne sammenhengen som svært tilfredsstillende. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine kontaktlærerne.



Tabell 21: Relasjoner mellom elev og lærer

Rent visuelt framgår det av denne oversikten at det er store forskjeller mellom skolene i den relasjonen elevene opplever å ha til kontaktlærerne sine. Det varierer fra en gjennomsnittlig totalskåre på 40 til 50 poeng på denne skalaen. Uttrykt i standardavvik er forskjellen mellom beste og dårligste skole her 1,3 standardavvik.

Dette innebærer at den interpersonlige inkluderingen mellom elev og lærer er svært ulik mellom skolene. Det er normalt at dette vil variere mellom lærere, men denne variasjonen mellom skoler bør gi grunn til bekymring i noen av de skolene som her ser de kommer dårlig ut. Samtidig er det også skoler her der elevene opplever en god, støttende og positiv relasjon til sine lærere.

Dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring (Hattie 2013). Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre problematferd i undervisningen enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever. Dessuten har en positiv relasjon mellom elev og lærer en stor effekt på elevens læringsutbytte. Slik kan en dårlig relasjon mellom elev og lærer ha konsekvenser for både den faglige, sosiale og opplevde inkluderingen.

Den pedagogiske konsekvensen av slike forskningsfunn bør være at lærerne legger vekt på å etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til elevene i klassen.

Disse relasjonene ser ut til å være vesentlige for hvordan læreren lykkes i sentrale deler av sitt arbeid, og dermed også for i hvilken grad målene for norsk skole realiseres.

Funnene bekrefter at læreryrket ikke er en instrumentell virksomhet. Pedagogikk handler om hvordan elev og lærer møter de ulike situasjonene de til enhver tid befinner seg i. Opplæringens oppgaver og utfordringer kan ikke løses ved at det kun anvendes bestemte arbeidsmåter eller teknikker i undervisningen. Det er først når blant annet relasjonen mellom elev og lærer er god og støttende, at ulike arbeidsmåter kan få en direkte effekt på læring.

Et sentralt spørsmål tilknyttet relasjonen mellom elev og lærer er om lærerstuderenter og lærere kan lære seg å etablere et positivt og støttende forhold til sine elever. Forskning omkring hvordan lærere utvikler seg i yrket, viser nettopp at lærere tar konsekvensen av sine erfaringer og blir dyktigere lærere etter noen års praksis (Marzano 2011). Å kunne være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, det vil si at noen lærere er og andre lærere er det ikke. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene.

Relasjonen mellom elev og lærer har lenge vært et underfokuset område i pedagogikken. Området er personlig, vanskelig å snakke om og også emosjonelt betinget. Derfor er det lettere å ha fokus på andre ting når det snakkes om læring og undervisning. En negativ relasjon er påvirkbar i positiv retning, men det forutsetter at læreren har kunnskap og vilje til å videreutvikle sine relasjoner til elevene.

Dette er et område som bør drøftes, prioriteres og arbeides aktivt med i en rekke skoler i Kristiansand. Forskjellene er å betrakte som oppsiktsvekkende store, og det vil sannsynligvis gå ut over elevenes læringsutbytte på de skolene der det relasjonelt ikke er tilfredsstillende.

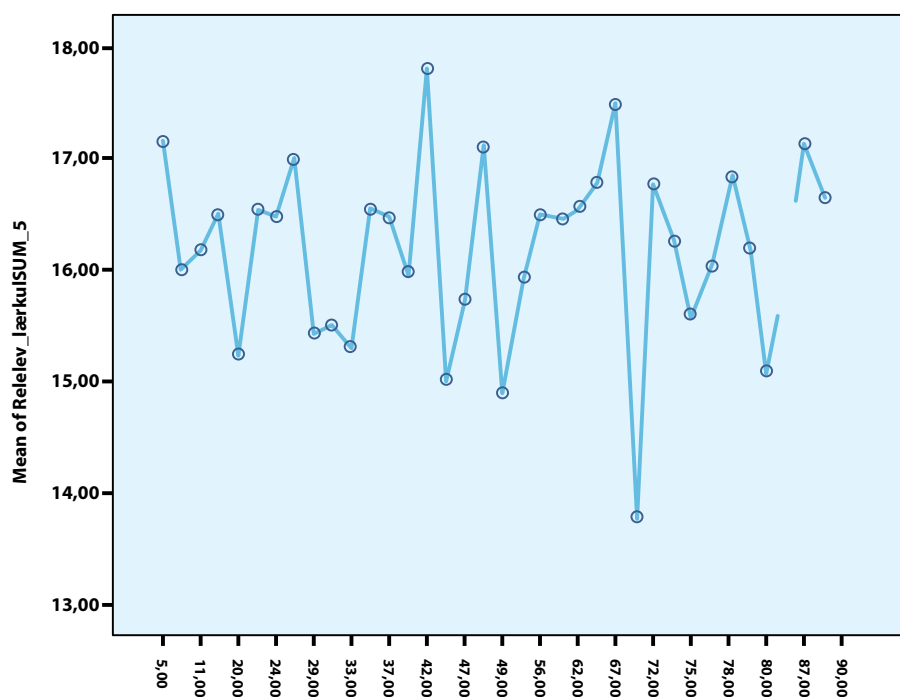
Vennskap og relasjoner mellom elever

Forholdet til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i barn og unges liv. Det å ha en venn og oppleve nært vennskap kan betraktes som et grunnleggende behov. For elevene blir derfor skolen minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena, fordi i skolen møter alle andre barn og unge. Det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom elevene, og dette sosiale samspillet foregår i både undervisningen og i friminuttene.

Evne til å etablere og opprettholde vennskap og mestre det sosiale fellesskapet er av stor betydning, ikke bare for den sosiale utviklingen og elevenes selvoppfatning, men også for deres faglige læring. Barn og unge skal i en inkluderende skole oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende, fordi dette er viktig for alle mennesker. Det er dette de fleste av oss forbinder med å ha det godt i livet.

Både Opplæringsloven og Kunnskapsløftet (K06) uttrykker klart at skolen har et ansvar for at elevene får en positiv sosial utvikling og læring. Formålsparagrafen for grunnskole og videregående opplæring sier at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livet og delta i sosiale fellesskap med andre. I skolen møter elevene sosiale fellesskap av jevnaldrende, og her skal de lære sosiale ferdigheter. Denne sosiale læringen og aktive deltagelsen i fellesskap har lærere og skoleledere et klart ansvar for at blir realisert for den enkelte elev.

Relasjoner mellom elevene er her målt ved bruk av 17 utsagn om både vennskap og støtte fra jevnaldrende i skolearbeid. Faktoranalysene av disse utsagnene viser en todelt lørsning der en faktor knyttes til arbeidsmiljøet i klassen, mens den andre faktoren uttrykker sterkere det sosiale miljøet mellom elevene. I figuren nedenfor vises arbeidsmiljøet mellom elevene som det er ved de enkelte skolene.



Tabell 22: Arbeidsmiljøet mellom elevene

Denne oversikten viser også systematiske og relativt store forskjeller mellom skolene når det gjelder det arbeidsmiljøet elevene opplever seg imellom på skolene. Uttrykt i standardavvik er det 1,3 standardavvik i forskjell mellom den skolen som kommer best ut og den som kommer dårligst ut.

Vennskap og aktiv sosial deltagelse sammen med andre jevnaldrende vil bidra til en positiv læring og utvikling fordi det vil prege miljøet i klassen når det arbeides med fag. I utviklingspsykologisk sammenheng kan vi si at vennskap og deltagelse i sosiale

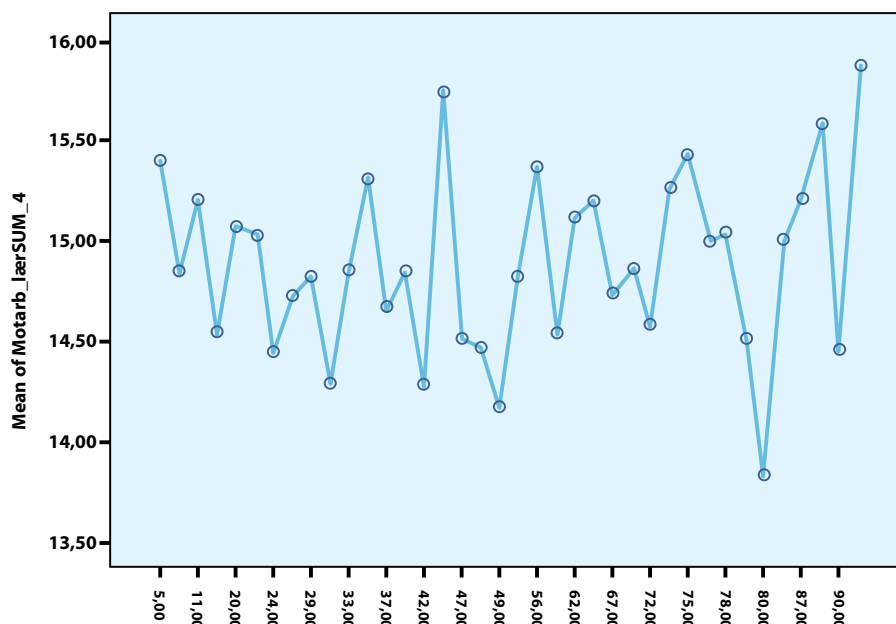
fellesskap gir beskyttelse i livet. Samtidig vil fravær av vennskap og sosial deltakelse være sterkt belastende i hverdagen og en risikofaktor i deres utvikling. Et slikt fravær av vennskap og aktiv sosiale deltagelse kan gjøre det svært vanskelig å gå på skolen, og slik være en faktor som bidrar til ulovlig fravær.

På den sosiale arenaen i skolen er det vesentlig for elevene å utvikle en kompetanse som innebærer sosialt initiativ og utfoldelse. Dette er ofte nødvendig for å etablere og opprettholde vennskap. Men samtidig finnes det også et sterkt konformitets- eller tilpascningskrav i forhold til jevnaldrende som elevene må ta hensyn til. Det er for barn og unge viktig «å være en av dem». På denne sosiale arenaen vil elevers handlinger i stor grad være preget av sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrende. De elevene som ikke får slik sosial belønning og derfor ikke blir en av dem som er innenfor, vil komme i en svært sårbar og usikker posisjon i jevnalderfellesskapet.

Disse forskjellene som her finnes mellom skolene er det avgjørende at blir diskutert. I klassemiljøer med dårlige relasjonelle fellesskap mellom elevene vil dette redusere opplevelsen av inkludering og samtidig ha negativ innflytelse på elevenes læringsutbytte.

Motivasjon og arbeidsinnsats

Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats er her målt ved at kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elev. Det er utformet fire utsagn om motivasjon og arbeidsinnsats som samlet har en god reliabilitet (pålitelighet).

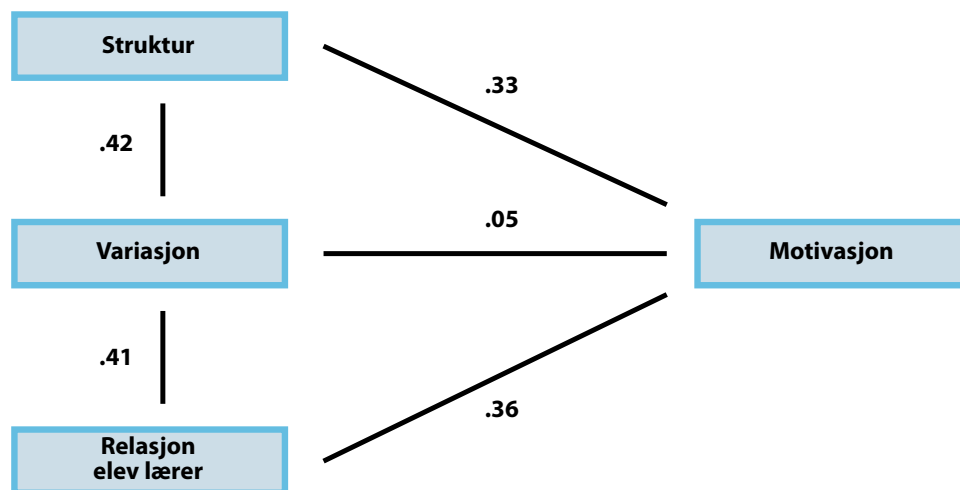


Tabell 23: Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Uttrykt i standardavvik er forskjellen mellom skolene innen elevenes motivasjon og arbeidsinnsats inntil 0.7 standardavvik. Dette må betraktes som en stor forskjell mellom skoler i en kommune. Tidligere i rapporten har vi sett at det er en sterk og positiv sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Noe som også bekreftes i en rekke ulike studier (Marzano 2011, Helmke 2013). Derfor er disse forskjellene lite heldig for de elevene som er i skoler der det gjennomgående vises en noe lav arbeidsinnsats.

I flere studier er det vist at elevenes motivasjon kan forklares ut fra en rekke ulike faktorer i skolen. Det vil si at det er en sammenhengen mellom elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og den pedagogiske praksis som finnes i den enkelte skole. Olaussen (2008) viser at ved individualisert arbeid synker motivasjonen. Omfattende bruk av for eksempel arbeidsplaner (ukeplaner og lignende), ansvar for egen læring, læringsstiler og andre individualiserte pedagogiske tilnærminger, ser ut til å føre til at en rekke elever får problemer med å gjøre det de skal.

Mer positivt ser vi at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats øker når det er god struktur og ledelse i undervisningen og når relasjonen mellom elev og lærer er god. Dette ser ut til å være langt viktigere enn for eksempel variasjon i arbeidsmåter. Dette ser vi i korrelasjonsanalysen nedenfor:



Tabell 24: Stianalyse

Stianalysen i denne figuren viser at det er en rimelig sterk sammenheng mellom elevenes motivasjon og lærerens struktur på undervisningen, samt relasjonen mellom elev og lærer. Videre er det ingen sammenheng mellom elevenes motivasjon og graden av variasjon i undervisningen. Variasjon framstår ikke som det viktigste ved undervisningen i forhold til å etablere nødvendig arbeidsinnsats hos elevene.

Disse funnene som det kort er redegjort for ovenfor, bør kunne brukes for å diskutere elevenes motivasjon på den enkelte skole og klasse. Er motivasjonen ved noen skoler lav så har det med stor sannsynlighet sammenheng med noen av de pedagogiske forholdene som det er pekt på at kan forklare elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. En pedagogisk analyse basert på denne type forskningsbasert kunnskap ville gi gode muligheter for å forbedre elevenes arbeidsinnsats til beste for både læringsutbyttet og lærerens hverdag.

Skolefaglige prestasjoner i matematikk, norsk og engelsk

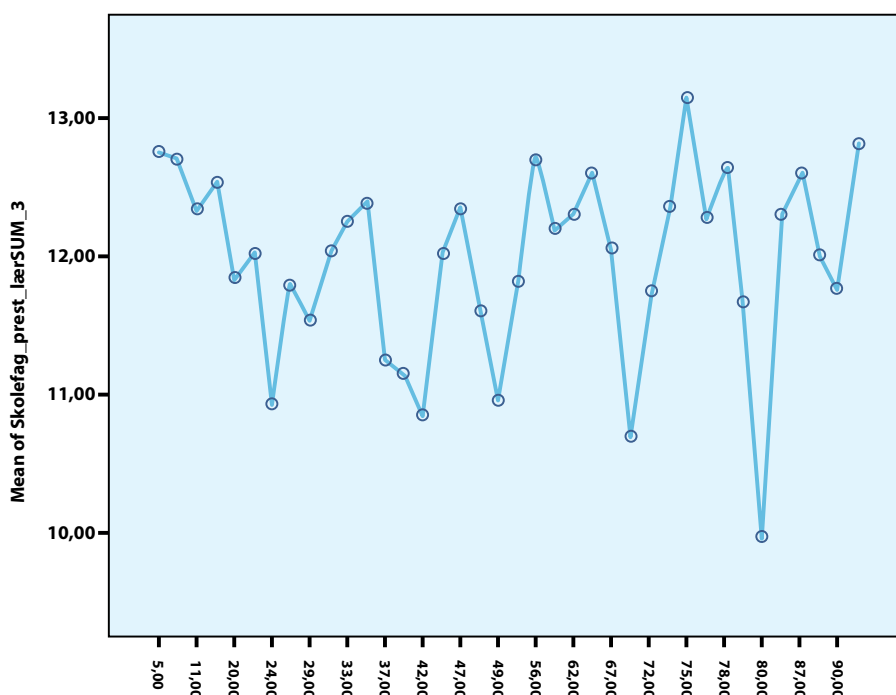
Det er i dag godt dokumentert at elevenes læringsutbytte henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring den pedagogiske konteksten eleven befinner seg i (Hattie 2013, Dufour & Marzano 2011, Hempke 2013). I skolen kan slike kontekstuelle faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom elevene, forhold mellom elev og lærer, lærerens ledelse av klassen, feedback i undervisningen, undervisningens standarder og struktur, forventninger til elevene, grad av faglig interaksjon og lignende.

Dette er betingelser som i stor grad kan knyttes til det læringsmiljøet og den undervisning elevene møter i skolen. Den pedagogiske konsekvensen av denne kunnskapen er at elevenes læring og atferd påvirkes i en positiv retning ved å etablere hensiktsmessige læringsmiljøer og en godt strukturert og tilpasset undervisning.

Det er imidlertid også sammenheng mellom elevenes individuelle forutsetninger og deres situasjon og læring i skolen. Mange barn og unge lever i dag under oppvektsvilkår i hjemmet som er uheldig for deres utvikling.

Videre er det og vil til enhver tid være barn og unge i skolen som har medfødte og påførte vansker, skader og diagnoser. Men et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblematikk forstått som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev eller hjemmeforhold, er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare de utfordringer eleven har i skolehverdagen (Nordahl 2010). Dessuten er det slik at vi i liten grad kan endre på elevenes individuelle forutsetninger.

Elevenes læringsutbytte er her målt ved at kontaktlærerne i samarbeid med andre lærere har vurdert de skolefaglige prestasjonene til hver elev i matematikk, norsk og engelsk på en seksdelt skala. I figuren nedenfor vises gjennomsnittresultatene for hver enkelt skole. Det er summen av vurderingene i de tre fagene som står på venstre side i framstilligen.



Tabell 25: Variation mellom skoler – skolefaglige præstationer i norsk, matematik og engelsk

Denne analysen viser at variasjonen mellom den skolen som skårer høyest og den som skårer lavest er fra 4,4 i snitt til 3,3 snitt. Uttrykt i standardavvik utgjør dette en forskjell på 0,75. For å sammenligne kan vi nevne at forskjellen mellom norsk og finsk skole i PISA er på 0,4 standardavvik, og vi sier at finske elever ut fra dette ligger ca. ett skoleår foran norske elever.

Derfor er det god grunn til å hevde at forskjellen i faglig læringsutbytte mellom skolene i Kristiansand er svært stor. Det er dessuten relativt usannsynlig at disse forskjellene kan forklares alene av foreldrenes utdanningsnivå og/eller andre kulturelle og sosiale forhold relatert til foreldrene. Forskjellene og gjennomsnittsskårene uttrykker også at en rekke skoler i kommunen realiserer en god pedagogisk praksis som elevene drar nytte av. Vi kan si at i disse skolene får elevene i stor grad realisert sitt potensial for læring i et inkluderende miljø preget av god undervisning og dyktige lærere.

Dagens forskning viser at elevenes læringsutbytte fra grunnskolen er den faktoren som i størst grad forklarer hvorfor elever ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse gjennom videregående opplæring (Frønes og Strømme 2010). I de senere årene har det vært bare 70 prosent av elevene i videregående opplæring som har oppnådd studiekompetanse eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. Dette tallet har vært forbausende stabilt de siste ti årene, og det ser ut til at skolen har store problemer med å snu utviklingen.

Vi har aldri tidligere vært i en situasjon der kvaliteten på utdanningssystemet har vært så avgjørende for barn og unges framtid som i dag. I en slik situasjon er det utfordrende at det er så store forskjeller mellom skolene i kommunen. Det er stor sannsynlighet for mange elever i kommunen ville fått et langt bedre læringsutbytte om de hadde gått i en annen skole. De rettighetene samfunnet gir barn og unge i skolen blir ikke realisert for alle elever, og noen barn og unge får i tillegg erfaringer og opplevelser som de kommer til å slite med livet ut. På mange måter er det et paradoks at det kan dokumenteres at den skolen som alle har en plikt til å delta i, medfører problemer for mange av elevene ikke bare i nåtid, men også for deres framtid.

Alle elever skal ha et godt faglig læringsutbytte

En endring av den pedagogiske praksis eller undervisningen for elever som på ulike måter møter problemer i skolen, handler ikke bare om disse elevene, men også om hvordan skolen møter alle elever. Barn og unge sin utvikling og læring i skolen handler om hvordan all pedagogisk praksis i skolen drives. Det er ikke det spesielle som er mest avgjørende, men det allmenne.

Dufour og Marzano (2011) uttrykker ut fra et omfattende forskningsmessig grunnlag at det er tre overordnede ideer eller betingelser som enhver skole og lærer må erkjenne om elevene skal oppnå bedre resultater:

- Den fundamentale hensikten med skole og undervisning er å sikre at alle elever har et læringsutbytte som er maksimalt ut fra forutsetningene.
- Om vi skal hjelpe og støtte alle elever i læringsarbeidet, er det nødvendig at skoleledere og lærere samarbeider og yter en felles innsats.
- Skoleledere og lærere må etablere en resultatorientert kultur for å ha kunnskap om elevene til en hver tid har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Hensikten med dette skal alltid være å forbedre eller videreutvikle pedagogisk praksis.

Det er godt dokumentert at disse betingelsene ikke alltid er til stede for elever som sliter og har et dårlig læringsutbytte i dagens norske skole. Det iverksettes i mange skoler tiltak som ikke er i samsvar med forskningsbasert kunnskap og som derfor ikke kan sikre et godt læringsutbytte. Overfor elever som sliter og har et dårlig læringsutbytte i skolen, kan det noe satt på spissen hevdes at mange skoler bygger på følgende tre premisser:

- Når eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte i den vanlige undervisningen, er det noe galt med eleven.
- De elevene som sliter, og som skolen finner ut at det er noe galt med gjennom tester og diagnostisering, trenger en egen form for undervisning som kalles spesialundervisning.
- For denne elevgruppen trenger ikke skolen å følge opp resultatene i noen særlig grad, og det er ikke behov for å endre på den vanlige undervisningen.

Dette er forenklet og noe overdrevet, men samtidig er det en praksis i mange skoler. Under slike betingelser og ideer kan ikke resultatene bli bedre for elevene. Dette skyldes først og fremst at man setter søkelyset på eleven og elevens feil og mangler, og at oppmerksomheten ikke rettes mot undervisningen i den enkelte skole. Det er dette grunnleggende perspektivet som må endres om alle elever skal få en bedre lærings-situasjon og lære mer.

Et av de mest brutale fakta i dagens skole at det er et stort misforhold mellom målet om at alle skal realisere sitt potensial for læring, og den mangelen på gjennomtenkte, koordinerte og systematiske tiltak når elever ikke lærer og åpenbart sliter i skolen (Dufour og Marzano 2011, Nordahl 2010 og Hausstätter 2009). Det eksisterer en rekke gode intensjoner og vedtatte nasjonale målsettinger, men dette realiseres ikke for elevene. Fra de vedtatte nasjonale intensjonene og planene er det en altfor lang vei til den pedagogiske praksis elevene møter.

Vi har ikke i tilstrekkelig grad tatt hensyn til at det er den praksis læreren realiserer, som avgjør om elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte (Hattie 2013). Elevenes læringsutbytte er avhengig av den læreren denne eleven har, og hva denne læreren faktisk gjør og ikke gjør. I dag er det relativt tilfeldig hva denne læreren finner på å iverksette for elever som sliter og har problemer i skolen (Nordahl og Hausstätter 2009).

Flere av skolene i Kristiansand ser ut til å trenge en grunnleggende analyse og drøfting omkring sine resultater tilknyttet elevenes læringsutbytte. Utgangspunktet bør være at elevenes læringsutbytte er å betrakte som et svar på skolens undervisning (Hattie 2012). Dette gjelder også skoler med et godt læringsutbytte. De bør bli mer sikre på hva det er ved deres praksis som gir gode resultater og så gjøre mer av dette.

Oppsummering – likheter og forskjeller mellom skolene

Oppsummert er det ut fra de analysene vi her har gjennomført, svært store forskjeller mellom ulike skoler i Kristiansand Kommune. Disse forskjellene er systematiske, forstått som at det er store forskjeller mellom alle områder, og ved at det er en klar tendens til at de samme skolene skårer godt og mindre godt innen de ulike områdene.

Disse forskjellene mellom skoler er innen de fleste områder dobbelt så store som forskjellene mellom Finland og Norge på PISA-undersøkelsen. Funnene er markerte og kan ikke forklares alene ut fra forskjeller i foreldrebakgrunn ved de ulike skolene. Det bør derfor diskuteres om det er et likeverdig opplæringstilbud for alle elever i Kristiansand.

Det er relativt store forskjeller i både den faglige, sosiale og opplevde inkluderingen i de ulike skolene. Etter vår oppfatning bør dette føre til en overordnet og grunnleggende diskusjon i kommunen om hvordan disse forskjellene kan reduseres, og slik føre til at elevenes faglig læring, sosiale utvikling og personlige erfaringer forbedres i snitt for Kristiansand Kommune.

En slik drøfting bør som utgangspunkt ha forskningsbasert kunnskap om hvilken pedagogiske praksis som sannsynliggjør gode resultater. Det kan også være hensiktsmessig å vurdere om det i kommunen og i skolene bør innføres noen standarder og kjennetegn på en god og inkluderende undervisning. Stor frihet basert på pedagogisk skjønn ser ikke ut til å være tilstrekkelig (Hattie 2013).

Elevgrupperinger og praksis som utfordrer graden av inkludering

I dette avsnittet skal vi kort beskrive noen resultater tilknyttet elever som har problemer i skolen og hvordan disse blir møtt gjennom blant annet spesialundervisning. Dette er gjort for å peke på noen utfordringer som kan diskuteres videre i kommunen, og ikke minst danne grunnlag for analyser og drøftinger i den enkelte skole.

Elever med vansker, problemer og diagnoser

I denne undersøkelsen har vi bedt kontaktlærerne om å krysse av for om den enkelte eleven har noen vansker, problemer eller diagnoser. Dette er en måte å kategorisere elever på som i utgangspunktet ikke er i samsvar med grunnleggende tilnærminger tilknyttet inkludering. Men samtidig er det avgjørende å få informasjon om hvilke oppfatninger og indirekte innstillinger lærerne har om sine elever. I tabellen nedenfor er det vist en prosentvis fordeling av elevene innenfor ulike vansker og diagnoser.

| VANSKE | % |
|----------------------------|----------|
| Hørselsvansker | 0,5 |
| Synsvansker | 0,7 |
| Adhd | 1,0 |
| Atferdsproblem uten adhd | 4,8 |
| Fagvansker i norsk | 4,0 |
| Fagvansker i matematikk | 1,7 |
| Andre fagvansker | 3,1 |
| Generelle lærevansker | 2,2 |
| Andre vansker | 5,7 |
| Ingen vansker og diagnoser | 76,3 |

Tabell 26: Andel elever med vansker

Denne tabellen viser at nesten 24 % av elevene vurderes til å ha noen vansker, diagnoser eller problemer i skolen. De største andelene av elevene finner vi innenfor ulike fagvansker og atferdsproblematikk. Dette kan samlet tolkes som et uttrykk for at normalitetsbegrepet og normalitetsforståelsen i skolene er relativt trangt.

Når nesten hver fjerde elev oppfattes som problematisk eller til å ha vansker, kan også dette få konsekvenser for i hvilken grad skolen lykkes med inkludering. Elever som oppfattes som utenfor det normale eller aksepterte kan lett også oppfattes som elever som trenger noe eget eller en undervisning de andre elevene ikke får.

Dette vil gjøre det vanskeligere å realisere både en faglig, sosial og psykisk inkludering. Det er her viktig å understreke at det er store forskjeller mellom skolene, noe som kan uttrykke at det er ulike oppfatninger og innstillinger til elevene.

Nedenfor vises en oversikt der vi viser elevenes vansker, problemer og diagnoser i forhold til kjønn:

| VANSKE | GUTT % | JENTE % |
|----------------------------|--------|---------|
| Hørselsvansker | 0,5 | 0,5 |
| Synsvansker | 0,7 | 0,7 |
| Adhd | 1,4 | 0,4 |
| Atferdsproblem uten adhd | 7 | 2,2 |
| Fagvansker i norsk | 5,0 | 3,1 |
| Fagvansker i matematikk | 1,3 | 2,1 |
| Andre fagvansker | 3,8 | 2,2 |
| Generelle lærevansker | 2,4 | 1,9 |
| Andre vansker | 6,3 | 5,0 |
| Ingen vansker og diagnoser | 71,6 | 81,8 |

Tabell 27: Elevenes vansker, problemer og diagnoser i forhold til kjønn

Denne fordelingen viser klart at gutter blir oppfattet som mer problematiske og til å relativt sett å ha en større andel med diagnoser og vansker enn det jentene har. Når 28,4% av guttene vurderes til å være problematiske eller å ha vansker, er det grunn til å spørre om med hvilke øyne guttene blir sett. Normalitetsbegrepet ser ut til å være trangere for gutter enn for jenter, og et slikt funn bør drøftes inngående i skolene. Dette kan også få som konsekvens at flere gutter faller utenfor i skolen, noe vi også ser på data fra både grunnskolepoeng og gjennomføring i videregående opplæring

Elever som mottar spesialundervisning

Når læreren har og møter elever som sliter i skolen, er det enklest å endre på ytre eller organisatoriske forhold i skolen og klassen. Dette kan skje ved at elevene testes for å finne fram til problemene, PP-tjenesten foretar sakkyndige vurderinger, det fattes vedtak om og iverksettes spesialundervisning, det ansettes en assistent som skal være med i timene, eller eleven blir tatt ut av fellesskapet alene eller i egne grupper, og

lignende (Nordahl og Hausstätter 2009). Spesialundervisning framstår i norsk skole som det mest vanlige tiltaket å iverksette når elever har problemer med læring eller atferd i skolen.

I tabellen nedenfor vises fordelingen av andel elever som mottar spesialundervisning, har behov for spesialundervisning og ikke får, samt andel elever med spesialundervisning som har assistent en eller flere timer i uka.

| | GUTT % | JENTE % |
|--|--------|---------|
| Behov for spesialundervisning men får ikke | 5,3 | 3,4 |
| Andel spesialundervisning | 9,1 | 4,7 |
| Assistent i spesialundervisning | 57,6 | 43,1 |

Tabell 28: Andel elever som mottar spesialundervisning fordelt etter kjønn

Tabellen viser systematiske kjønnsforskjeller der det nesten er dobbelt så mange gutter som får spesialundervisning, samtidig som det også er en større andel gutter enn jenter som har behov for spesialundervisning men ikke får det. Dette funnet kan settes i sammenheng med at det også er langt flere gutter enn jenter som blir vurdert som problematiske eller til å ha vansker og diagnoser. Guttenes utfordringer i skolen ser derfor ut til å bli møtt med spesialundervisning, og det uttrykkes et klart ønske om at enda flere gutter skulle hatt spesialundervisning, samlet nesten 15 % av guttene.

Det er også grunn til å vurdere om spesialundervisning rent generelt er løsningen for både jenters og gutters utfordringer i skolen. Denne oppfatningen ser ut fra disse resultatene til å være sterk hos lærerne, men det er ut fra forskning liten grunn til å tro at det alene er en hensiktsmessig løsning (Skrtic 1991). Funnene uttrykker at individperspektivet står sterkt og at det er vanskeligere å se elevene i en interaksjon med sine omgivelser i skolen. Det er imidlertid denne interaksjonen som er avgjørende for elevenes læring.

Når om lag halvparten av elevene som mottar spesialundervisning har en assistent, er det også god grunn til å hevde at dette tiltaket ikke alltid vil ha ønsket effekt. Egelund og Tetler (2010) viser at det nettopp er lærerens kompetanse som er avgjørende for at spesialundervisning skal gi elevene et godt læringsutbytte. Hvorfor en så stor andel elever, og særlig gutter, skal ha assistent er derfor svært vanskelig å forstå ut fra forskningsbasert kunnskap.

Spesialundervisning og elevenes kompetanse og situasjon i skolen

Nedenfor er det vist forskjeller og likheter mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke mottar spesialundervisning i skolen. Resultatene er vist i en 500-poengsskala der 100 poeng utgjør ett standardavvik (jfr kapittel 4 om metode). Vi har sett på områdene skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolen (sosial kompetanse) og elevenes trivsel i skolen.

I samsvar med tidligere forskning viser analysene systematiske forskjeller mellom

| | Spesialundervisning | Ikke spesialundervisning |
|------------|---------------------|--------------------------|
| Skolefag | 417 | 511 |
| Motivasjon | 443 | 506 |
| Tilpasning | 439 | 507 |
| Trivsel | 468 | 502 |

Tabell 29: Forskjeller og likheter mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke mottar spesialundervisning

elevgruppene, og det er elever som mottar spesialundervisning som kommer dårligst ut på alle indikatorene. Det er ikke dermed sagt at det er spesialundervisningen som er grunn også til disse forskjellene, men det er grunn til å vurdere om slike forskjeller er rimelige.

Det er særlig forskjellene i motivasjon og arbeidsinnsats vi vil trekke fram. Denne forskjellen er på over 0,6 standardavvik, og må betraktes som en markert forskjell. Når arbeidsinnsatsen er avgjørende for elevenes læring kan disse funnene innebære at elever som mottar spesialundervisning kommer stadig lengre etter i faglig læring enn elever som ikke mottar spesialundervisning. Dermed kan dette også være en forklaring på de andre resultatene i tabellen.

Det er viktig at spesialundervisning i utgangspunktet kun er en strukturell endring som er enkle å iverksette, men slike strukturelle endringer har dessverre lite eller ingen effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie 2013). Elevenes læring handler ikke om ytre strukturer og organisering. Læring handler om det som foregår i den daglige undervisningen der læreren er til stede. Det er også i det faktiske innholdet i spesialundervisningen hvor elevenes læringsutbytte avgjøres.

Disse strukturelle endringene vi som regel iverksetter kan også betraktes som strategier som gjør at vi slipper å se på oss selv som lærere og på den undervisningen som foregår (Fullan 2011). Det er alltid lettere å snakke om og endre på det som er rundt oss, enn å analysere og endre vår egen praksis. Videre er det også lett å gi et inntrykk at av nå går det mye bedre, ved å henvise til strukturelle grep. Dette kan sammenlignes med å forsøke og bedre kvaliteten på et hus med råteskader ved å påføre det et nytt lag med maling. Malingen gir en bedre fasade, men kvaliteten på huset er fortsatt like dårlig.

For å understreke behovet for å se nærmere på kvaliteten i spesialundervisning er det nedenfor satt forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innenfor opplevd mobbing.

| Spesialundervisning | Ikke spesialundervisning |
|---------------------|--------------------------|
| 466 | 504 |

Tabell 30: Mobbing og elever med spesialundervisning (7,8%)

Tabellen viser en forskjell i opplevd mobbing på ca. 0,4 standardavvik som er signifikant og ganske stort innenfor et så viktig område i skolen. Det er 7,4 av elevene som mottar spesialundervisning som også opplever seg ofte mobbet på skolen. Dette kan ha en sammenheng med den stigmatiseringseffekten som nødvendigvis vil komme når du får en egen form for undervisning. Slik kan det se ut til at disse elevene også er mindre verdsatt av medelever og dermed mer utsatt for krenkelser.

Ansvarlig for spesialundervisningen

I denne undersøkelsen har vi også spurt kontaktlæreren om hvem som har hovedansvaret for den enkelte elevs spesialundervisning. Spørsmålet er derfor knyttet til den enkelte elev og ikke til en generell vurdering. I tabellen nedenfor er svarene satt opp i en prosentvis fordeling.

| Ansvarlig for undervisningen | % |
|--|------|
| Spesialpedagog | 41,2 |
| Lærer uten spesialpedagogisk utdanning | 53,5 |
| Assistent | 5,3 |

Tabell 31: Ansvarlig for spesialundervisningen

Når kvaliteten på spesialundervisningen er sterkt avhengig av lærerens kompetanse, er det en utfordring at spesialpedagoger kun er ansvarlig for undervisningen til 41 % av elevene som mottar spesialundervisning. Lærere uten spesialpedagogisk utdanning ut over grunnutdanning som lærer har ansvar for en større andel elever. Videre må det betraktes som oppsiktsvekkende at også assistenter er hovedansvarlig for spesialundervisning til enkeltelever. Dette må betraktes som et lovbrudd, og det kan være svært uheldig for disse elevenes læring og utvikling.

Vurdering og konklusjoner

I innledningen på denne rapporten er inkludering beskrevet som et kriteriegrunnlag

for kartleggingsundersøkelsen. Her ble det understreket at det skal være både en sosial, faglig og psykisk inkludering på ulike arena. Flere av de områdene eller temaene som er kartlagt kan settes inn i disse inkluderingsområdene. Dette gjelder også flere av de områdene der vi ser store forskjeller mellom skolene i Kristiansand. I tabellen nedenfor er det satt inn de områdene der vi ser markerte forskjeller mellom skoler.

| | Sosial (deltagende) inkludering | Faglig inkludering | Psykisk (erfart) inkludering |
|--|---|---|--|
| Formelle voksenstyrte læringsfellesskap | Sosial kompetanse -tilpasning | Skolefaglige prestasjoner | Opplevelse av undervisningen i norsk og matematikk |
| Voksen-elev fellesskap | Relasjon til lærer | Motivasjon | |
| Elev – elev fellesskap | Relasjon til medelever – sosialt miljø | Relasjoner mellom elever – læringskultur | Trivsel |

Tabell 32: Områdene med markerte forskjeller mellom skoler

Tabellen viser at det er utfordringer på mange skoler innenfor de fleste inkluderingsområdene. I tillegg kommer et sterkt individfokus på elever der lærerne karakteriserer nesten 30 % av guttene til å vansker, skader og diagnoser. Samtidig kan vi også si at flere av skolene i Kristiansand lykkes svært godt med både sosial, faglig og psykisk inkludering. Her får elevene et godt læringsutbytte, har gode relasjoner til elever og lærer, en positiv oppfatning av undervisningen og de trives og er motiverte. Det bør innebære at skoler som har utfordringer bør kontakte og samarbeide med skoler som lykkes godt. De skolene som lykkes driver sannsynligvis en pedagogisk praksis som virker og som flere burde iverksette. Det er ikke slik at alt er like bra i skolen, noe er klart bedre enn noe annet. Sagt enkelt bør skoler iverksette det som virker i forhold til elevers læring og utvikling.

En forbedring av elevenes situasjon i skoler som lykkes dårlig med både sosial, faglig og opplevd inkludering, krever systematisk iverksetting av strategier og tiltak over tid. Disse strategiene og tiltakene bør også være forskningsbaserte. Elevene har klare rettigheter i opplæringsloven, og det kan se ut til at ikke alle elevene får realisert disse rettighetene godt nok. Da må det arbeides systematisk og strategisk i den enkelte skole. Det holder ikke å håpe på bedre resultater neste år. Håp er ingen strategi.

Sosial inkludering

Forholdet til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i alle barn og unges liv. For elevene blir derfor skolen minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000). Evnen til å etablere og opprettholde venn-

skap og mestre det sosiale fellesskapet er av stor betydning, ikke bare for den sosiale utviklingen og elevenes selvoppfatning, men også for deres faglige læring.

Barn og unge har i skolen et behov for å oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende i fellesskapet. I dette ligger det også at elevene må ha en viss form for sosial kompetanse. Denne type sosial kompetanse, deltakelse og attraktivitet vil etter antall sannsynlighet bidra til sosial inkludering for alle elever. Nedenfor er det vist krysset av for områder der det er stor variasjon i sosial inkludering i den operasjonaliseringen som er brukt her.

| Skoleforskjeller | |
|--|----------|
| Sosial kompetanse tilpasning (voksenstyrt læringsfellesskap) | |
| Relasjon til lærer (elev - lærer fellesskap) | x |
| Rel. Til medelever – sosialt miljø (elev-elevfellesskap) | x |

Tabell 33:
Grad av sosial
inkludering

Vi ser her også at innenfor det interpersonlige fellesskapet mellom elev og lærer er stor variasjon i sosial inkludering. Dette gjelder både mellom skoler og mellom elever i klasser på den enkelte skole. Denne dimensjonen tilknyttet lærerrollen handler i stor grad om bevissthet, refleksjon og konkrete handlinger fra læreren sin side

Faglig inkludering

Aktiv deltagelse i et faglig fellesskap på skolen vil for de aller fleste elever være avgjørende for den videre faglige læringen og inkludering på dette viktige området i skolen. Samtidig vil fravær av inkludering i faglige fellesskap kunne redusere læringsutbyttet og den mer generelle motivasjonen for skolegang (Hattie 2013, Persson og Persson 2012). Generelt er variasjonen mellom elever i både skolefaglig læring, motivasjon for skolegang og arbeidsinnsats relativt stor (Nordahl m.fl. 2012).

Mange elever har et godt læringsutbytte og arbeider bra i Kristiansand, samtidig som det er elever som ikke har et læringsutbytte som er i samsvar med deres potensial. Nedenfor er krysset av for områder der det er markert forskjell i elevenes faglige inkludering i den operasjonaliseringen som er brukt ut fra kartleggingsundersøkelsen.

| Skoleforskjeller | |
|--|----------|
| Skolefaglig prestasjoner (voksenstyrt læringsfellesskap) | |
| Motivasjon og arbeidsinnsats (Elev - lærer fellesskap) | x |
| Relasjoner til medelever - læringsmiljø (elev-elevfellesskap) | x |

Tabell 34:
Grad av faglig
inkludering

Erfart (psykisk) inkludering

Den erfarte inkluderingen til elevene er et uttrykk for hvordan elevene selv opplever og erfarer graden av inkludering innenfor læringsfellesskapet, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet. I disse analysene bygger dette utelukkende på informasjon fra elevene og er slik ingen fortolkning av hvordan elevene har det i skolen. Vektlegging av erfart inkludering er å ta elevenes egne opplevelser på alvor og se elevene som selvstendige aktører i eget liv (Nordahl 2010).

Det er god grunn til å hevde at ingen kan uttale seg bedre om inkludering og ekskludering enn de det faktisk angår. Innen trivsel og ros og oppmuntring er det imidlertid noe lav reliabilitet, slik at den psykiske inkluderingen er noe mindre pålitelig og gyldig enn den faglige og sosiale inkluderingen. Men området psykisk inkludering beholdes fordi det er god reliabilitet innen deltagelse i undervisning og fordi både trivsel og ros og oppmuntring må betraktes som vesentlig for hvordan elevene opplever skolen (Nordahl 2010).

| Skoleforskjeller | |
|--|----------|
| Deltagelse i undervisning (voksenstyrt læringsfellesskap) | x |
| Opplevelse av fag og faglærere (voksenstyrt læringsfellesskap) | x |
| Trivsel (elev-elevfellesskap) | x |

Tabell 35:
Grad av erfart
inkludering

Samlet viser dette at det er markerte forskjeller og dermed utfordringer innenfor alle tre inkluderingsområdene og inkluderingsfellesskapene, slik det er forstått her. På kommunenivå bør dette drøftes opp mot overordnede mål i kommunen og ikke minst i forhold til elevenes rettigheter og målsettinger i Kunnskapsløftet.

På skolenivå uttrykker dette at det er mange skoler som lykkes godt med både faglig, sosial og erfart inkludering. Disse skolene bør nøye analysere hvilken praksis det er som bidrar til disse resultatene og legge vet på å videreutvikle denne praksisen. Ved skoler som skårer lavt på indikatorene bør det også gjennomføres analyser og drøftinger knyttet til praksis, her med sikte på å endre undervisning og faktorer i læringsmiljøet for å oppnå bedre resultater.

Mulige utviklingsområder

Hattie (2009) sin konklusjon er at vi må begynne å diskutere mer hva som er god og dårlig undervisning, og ikke minst hvordan læreren kan komme i interaksjon med elevene. Ut fra dette lanseres begrepet og tilnærmingen synlig læring. Det handler om at læreren må kunne se læring gjennom øynene til elevene og på den måten gjøre både undervisningen og læring synlig for eleven selv. I dette ligger det at god undervisning ikke handler om en bestemt metode, men at det er mange fasetter ved undervisningen og interaksjonen med elevene som læreren må beherske (Helmke 2013). Dette er en forståelse og tilnærming som vi finner i en rekke tilnærminger til forbe-

dring av skoler og elevenes læringsutbytte (Dufour og Marzano 2011, Levin 2010). Nedenfor er det satt opp noen mulige utviklingsområder for skolene i Kristiansand:

Kjennskap til elevenes situasjon og læringsutbytte

Undervisningen skal primært måles på om det initieres læringsprosesser hos elevene. God undervisning er læringsvirkosom undervisning, og denne undervisningen slutter ikke før læreren vet hvilken innflytelse undervisningen har hatt (Helmke 2013). Det vil si at lærerne må kjenne til elevenes læringsresultater og deres sosiale og personlige situasjon i skolen.

Reflektere og analysere egen praksis og elevenes læringsutbytte sammen med andre

Hattie uttrykker at vi trenger lærere som overveier og drøfter egne praksis ut fra forskningsbasert kunnskap. Det er nettopp dette som er selve hensikten med pedagogis analyse som nå skal gjennomføres i Kristiansand. Dette vil bidra til at lærerne blir direkte og engasjerte i undervisningen, får fokus på den enkelte elevs tenkning og utfordrer og gir tilbakemeldinger til elevene og som ikke minst skaper et miljø der det er lov å feile.

Lærere må møtes for å diskutere evaluere og planlegge undervisning gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensinformert kunnskap. Disse konklusjonene innebærer ikke at vi har dårlige lærere uttrykker Hattie. Stort sett har vi gode lærere som gjennom disse tilnærmingene ytterligere kan forbedre sin egen undervisning

I sine konklusjoner understreker også Hattie (2009) hva han ikke konkluderer med i forhold til å forbedre elevenes prestasjoner. Det gis i boken ingen anbefalinger om økt ressursinnsats alene i skolen, det er ikke noen forslag om redusert klassestørrelse, det er ingen forslag om fritt skolevalg og god undervisning handler ikke om hvilke elever som går i en skole eller en klasse. Denne godt dokumenterte forskningen understreker at læring handler om det som foregår i undervisningen, ikke om det som er utenfor læringsarenaen.

Alt er ikke like bra – anvend det som virker

En av de mest varige oppfatningene innen utdanningsfeltet er at "alt virker" eller at alt er "like bra". Lærerens undervisning er noe privat som det sjelden blir utfordret eller stilt spørsmål om. Det er dette som er faren videre også i Kristiansand. Resultatene viser at alt ikke er bra. Det må være skoler og lærere som driver en pedagogisk praksis som ikke er hensiktsmessig ut fra elevenes forutsetninger. Om ikke dette snakkes om og løftes fram blir det lett en relativisme som ikke tar hensyn til at det eksisterer forskning som viser hva som sannsynliggjør gode resultater.

Før ytre forhold som foreldres utdanningsnivå og lignende diskuteres bør vi være sikre på at skolene og lærerne driver en effektiv undervisning som fremmer læring hos elevene hver eneste dag.

Innføring av standarder for god pedagogisk praksis

Denne forskningen viser at lærerens undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensial for læring. Dette fordi det er lærerens undervisning som er avgjørende for elevenes læring. Da er det hensiktsmessig for elevene at vi starter med å diskutere og vurdere de variablene som forskning viser har størst effekt på læring, og ikke minst være sikre på at vi tilfredsstillter disse grunnleggende elementene i undervisningen. Denne type standarder er ikke instrumentalisme og detaljering i fag, men mer overordnede prinsipper for undervisning (Helmke 2013)

Kollektiv kompetanseutvikling

Dette omhandler profesjonelle læringsfelleskap, bygging av profesjonell kapasitet, kunnskapsmobilisering hos lærere og skoleledere. Det vil si en systematisk utvikling av kompetanse i skolene som må foregå kollektivt, systematisk og over tid. FLiK kan være et slikt tiltak, men er avhengig av at alle skoler slutter systematisk opp om det, og ikke minst at det varer over tid.

Kapittel 7:

Referanser

Ainscow, M. (2007):

Towards a more inclusive education system: where next for special schools? I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.

Albrechtsen, T. R. S. (2013):

Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling. Frederikshavn: Dafolo

Bae, B. (1997):

Voksnes definisjonsmakt og barns selvoppfattelse. Oslo: TANO

Bae, B. (2006):

Dialoger mellom førskolelærere og barn. En fortøpplende studie. Høgskolen i Oslo

Cigman, R. (red.) (2007):

Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.

Cohen, L. (2007):

Research methods in Education. New York: Routledge

Eide, N. og Wenger, B. J. (2006):

Dilemmaer ved barns medvirkning. Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet

Egelund, N. og Tetler, S. (2010):

Effekter af specialundervisningen. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Frønes, I. og Strømme, H. (2010):

De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag

Fullan, Michael (2001):

Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.

Garbarino, J. (1985):

Adolescent development. An ecological perspective. Ohio: Charles Merrill.

Hattie, J. (2009).

Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hattie, J. (2013):

Synlig læring – for lærere. Frederikshavn: Dafolo.

Haug, P (2003):

Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. Psykologisk Pædagogisk rådgivning. 40(2).

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012):

Professional Capital – Transforming Teaching in Every School. New York: Teachers College Press

Helmke, A. (2013):

Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning. Frederikshavn: Dafolo

Kunnskapsløft K-06. (2006) Oslo:

Kunnskapsdepartementet

Lamer, K., & Hauge, S. (2006).

"Fra rammeprogram til handling". Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna.: Høgskolen i Oslo.

Lervåg, Arne & Melby-Lervåg, Monica (2013).

The structure of reading comprehension skills: A latent variable growth study from second to seventh grade.

Levin, Ben (2010):

How to Change 5000 Schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Manchester (2012):

Manchester Inclusion Standard. Fra: http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009):**
Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011):**
The Highly Engaged Classroom. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Nordahl, T. (2000):**
En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærer perspektiv. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005):**
Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009):**
Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010).**
Uligheter og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Nordahl (2010):**
Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger. København: Hans Reitzel forlag
- Nordahl, Thomas; Sunnevåg, Anne-Karin og Aasen, Ann Margret (2012):**
Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011. Dafolo Forlag.
- Nordahl, Thomas (2012):**
Dette vet vi om - pedagogisk analyse. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, Thomas og Qvortrup, Lars:**
"Kvalitet i barnehagen - hva sier barna?" In: Paideia. Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis nr. 4, 2012, pp. 7-18.
- Nordenbo S.E., Moser T.(2009) :**
Forskningskortlægning og forskervurdering av Skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0 til 6 årige. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Norwich, B. (2007):**
Dilemmas of inclusion and the future of education. I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.
- Ogden, T. (1995):**
Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Persson, B., & Persson, E. (2012):**
Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.
- Qvortrup, L. (2012):**
Inklusion - forslag til en definition. I: Torben Næsby: Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole. UCN seriehæfter nr. 5, Aalborg 2012
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009):**
Self-efficacy theory. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), Handbook of motivation at school (s. 35-54) New York: Routledge.
- Skrtic, T.M: (1991):**
Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Denver: Love
- Østrem, S., Bjar, H., Hognes, H.D., Jansen, T., Nordtømme, S., Tholin, K.R. (2009):**
Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bliver innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2 2009

FULM: **Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer**

Vi står midt i et nyt udviklingsparadigme for folkeskoler og dagtilbud, ungdomsuddannelser og uddannelsesforvaltninger: forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.

I dette paradigme spiller uddannelsesforskningen en vigtig rolle: Den leverer forskningsbaseret viden om, hvad der med stor sandsynlighed virker bedst i undervisningen, og hvordan elevernes læring gøres synlig. Den leverer et evidensbaseret vidensgrundlag for børns, elevers og unges udvikling, læring, trivsel og inklusion. Og den samler forskningsresultater sammen, så vi får stadigt større indsigt i, hvilke pædagogiske indsatser der har størst effekt i forhold til børns og elevers læring og udvikling.

Samspillet mellem uddannelsesforskning og praksis sker blandt an-

det i form af forsknings- og udviklingsprojekter i Danmark, Norge og Sverige. Projekterne gennemføres i et samarbejde mellem LSP (Aalborg Universitet), RCIW (Högskolan i Borås) og SePU (Högskolan i Hedmark). Disse tre institutioner har dannet den skandinaviske forskningsalliance SERA, Scandinavian Education Research Alliance. SERA står bag udgivelsen af FULM.

I serien dokumenteres resultaterne fra disse forsknings- og udviklingsprojekter i form af forskningsrapporter fra projekterne og tematiske publikationer der sammenfatter de nyeste forskningsresultater om forholdet mellem pædagogiske indsatser og læring, udvikling og inklusion. Målgruppen er pædagog- og lærerstuderende, studerende inden for pædagogik og uddannelsesvidenskab, pædagoger og lærere samt institutions- og skoleledere.